

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

## **Relatório Final**

*Prática Educativa: reflexão sobre duas realidades distintas*

Sandra Isabel Marques Maia Soares

Coimbra, 2019

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Sandra Isabel Marques Maia Soares**

***Prática Educativa: reflexão sobre duas realidades distintas***

Relatório Final em Mestrado de Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico,  
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação  
de Coimbra para a obtenção de grau de Mestre.

**Constituição do Júri**

**Presidente:** Professor Doutor Luís Carlos Martins de Almeida Mota

**Arguente:** Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

**Orientadora:** Professora Doutora Lola Geraldês Xavier

abril, 2019

Texto escrito ao abrigo do acordo ortográfico de 1990.

*Quem te merece não te faz chorar, quem gosta cuida, o que está no passado tem motivos para não fazer parte do seu presente e os amigos ainda se contam nos dedos.*

*Charles Chaplin*



## **Agradecimentos**

À minha orientadora Professora Doutora Lola Geraldine Xavier, estou grata por ter acreditado em mim, pela sua preocupação, pela sua paciência e pelo seu incentivo. Foi um privilégio ter sido sua aluna e orientanda.

Aos coorientadores Professora Doutora Ana Albuquerque, Professor Doutor José Morgado, Professora Doutora Conceição Costa, Professora Doutora Fátima Neves e Mestre Virgílio Rato, pela disponibilidade prestada após esta minha longa ausência.

Ao coordenador do mestrado, Professor Doutor Luís Mota, pelo seu Parecer Favorável à aprovação do meu pedido excecional de entrega deste Relatório Final.

Aos/às professores/as cooperantes, pela partilha de experiências.

Aos/às alunos/as de todos os estabelecimentos de ensino, pelas suas participações ativas.

A todos/as os/as professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam durante este percurso académico e com os quais aprendi muito.

Aos/às “JOBENS” da Licenciatura e aos/às colegas de Mestrado, pela partilha e pelos bons momentos de riso.

À Mariana Sousa, que felizmente se cruzou novamente no meu caminho.

À Teresa, Amiga de sempre e para sempre.

Aos meus sogros, pela disponibilidade.

Aos meus pais, que continuam a apoiar-me incondicionalmente.

Ao meu marido Nuno, pela paciência, pelos conselhos e apoio afetivo.

Ao meu mais que tudo, meu filho Rafael, pela compreensão das minhas ausências.



## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa de 1.º e 2.º CEB, pertencentes ao Mestrado de Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Descreve-se, aqui, o percurso enquanto estagiária em ambos os ciclos de escolaridade e apresenta-se um breve estudo efetuado na área de Português.

Deste modo, este documento encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte, apresenta-se a componente investigativa que abordará o domínio “Gramática”, analisando as *Metas curriculares* nos manuais adotados nos estágios nas turmas dos 3.º e 5.º anos.

Na segunda parte, é contemplado o estágio efetuado em 1.º CEB sendo abordadas as caracterizações da instituição e respetiva turma, experiências-chave vivenciadas, fundamentação pedagógica das aulas lecionadas e reflexão de todo o percurso neste nível de ensino.

A terceira parte consiste no estágio efetuado em 2.º CEB, nas disciplinas de Ciências Naturais, Matemática, Português e História Geografia de Portugal. À semelhança da segunda parte, aqui serão abordados os elementos referentes a este estágio.

Por fim, apresentam-se as considerações finais que pretendem refletir o percurso pessoal e profissional realizado durante a Prática Educativa.

**Palavras-chave:** Prática Educativa, estágio, Português, gramática.



## ABSTRACT

The present report has been prepared within the Educational Practice course units of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles of Basic Education (CEB), as part of the Masters in Teaching 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB. Here it is described the journey as an internship in both cycles of education and it is presented a brief study in the Portuguese area.

Thus, this document is divided into four parts. In the first part, we present the research component that will address the "Grammar" domain, carrying out an analysis of *Metas curriculares* in the course books undertaken for classes from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> Grades.

In the second part it is included the internship in 1<sup>st</sup> CEB, with the characteristics of the institution and its respective class, key experiences felt, pedagogical grounding of lessons taught and reflection of the whole trajectory at this level of education.

The third part consists of the internship in 2<sup>nd</sup> CEB, in the disciplines of Natural Sciences, Mathematics, Portuguese and History and Geography of Portugal. As in the second part, here it will be discussed elements relating to this internship.

Finally, it will be presented the final considerations that intend to reflect the personal and professional journey carried out during the Educational Practice.

**Keywords:** Educational Practice, internship, Portuguese Language, grammar.

# Índice

Índice de abreviaturas .....	VIII
Índice de figuras .....	IX
Índice de tabelas .....	IX
Índice de imagens .....	IX
Índice de anexos .....	X

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
-------------------------	----------

<b>CAPÍTULO I – COMPONENTE INVESTIGATIVA .....</b>	<b>7</b>
--	----------

<b>A gramática na aula de Português .....</b>	<b>7</b>
---	----------

1. Os documentos oficiais para o ensino do Português .....	9
2. Reflexões gramaticais .....	13
3. A abordagem ativa da descoberta .....	17
4. <i>Metas curriculares</i> em manuais do 3.º e 5.º anos .....	20

<b>CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>29</b>
---	-----------

1. Organização das atividades de prática de ensino supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	31
2. Caracterização do contexto de intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	34
2.1. Caracterização do agrupamento de escolas .....	34
2.2. Caracterização da escola .....	35
2.3. Caracterização da turma .....	37
3. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	41
4. Experiências-Chave: reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB .....	47
4.1. “A avaliação” .....	47
4.2. “Problemas de disciplina” .....	50
5. Reflexão em torno do itinerário de formação .....	55

<b>CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>57</b>
1. Caraterização do contexto de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	59
1.1. Caraterização da instituição.....	59
1.2. Caracterização das turmas .....	61
1.2.1. Turma do 5.º A.....	61
1.2.2. Turma do 6.º A.....	62
2. Intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	64
2.1. Ciências Naturais .....	64
2.1.1. Fundamentação da prática educativa .....	64
2.1.2. Reflexão sobre a prática educativa .....	70
2.2. Matemática .....	72
2.2.1. Fundamentação da prática educativa .....	72
2.2.2. Reflexão sobre a prática educativa .....	77
2.3. Português .....	79
2.3.1. Fundamentação da prática educativa .....	79
2.3.2. Reflexão sobre a prática educativa .....	85
2.4. História e Geografia de Portugal .....	88
2.4.1. Fundamentação da prática educativa .....	88
2.4.2. Reflexão sobre a prática educativa .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>



## **Índice de abreviaturas**

AAD – Abordagem Ativa de Descoberta

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CN – Ciências Naturais

DT – Dicionário Terminológico

EE – Encarregados de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

JI – Jardins-de-Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAPPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

PMEB – Programa de Matemática de Ensino Básico

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PT – Plano de Turma

TE – Trabalho Experimental

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TL – Trabalho Laboratorial

TLEBS – Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

TP – Trabalho Prático

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Tarefa “Qual será a área de cada uma das figuras A e B?”

Figura 2 – Tarefa “Converter unidades de medida de comprimentos”

Figura 3 – Tarefa “Calcular a área do relvado de um jardim”

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – *Metas curriculares de Português – 1.º Ciclo – 3.º Ano*

Tabela 2 – *Metas curriculares de Português – 2.º Ciclo – 5.º Ano*

Tabela 3 – Interpretação da frequência relativa de “Equipa de futebol preferida”

## **Índice de imagens**

Imagem 1 – Exercício de aplicação do manual do 3.º ano (Letra & Borges, 2013)

Imagem 2 – Exercício de aplicação do manual do 3.º ano (Letra & Borges, 2013)

Imagem 3 – Exercício de aplicação do manual do 5.º ano (Variz, Dias & Romão, 2013)

## **Índice de anexos**

Anexo 1 – Manual do 3.º ano

Anexo 2 – Manual do 5.º ano

Anexo 3 – Índice do manual do 3.º ano (Letra & Borges, 2013)

Anexo 4 – Índice do manual do 5.º ano (Variz, Dias & Romão, 2013)

Anexo 5 – Alimentos levados para a aula de CN (com e sem bolor)

Anexo 6 – Utilização de esterilizador de biberões (registo fotográfico após aula)

Anexo 7 – Notícia

Anexo 8 – Tabelas usadas na aula 1 de Matemática

Anexo 9 – Aula de escrita criativa

## **INTRODUÇÃO**





O presente relatório surge no contexto de conclusão de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 14.º, na componente de iniciação à prática profissional, as atividades integradas incluem “(...) a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final (...)” e “Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (2007, p. 1324). Logo, as aprendizagens aqui narradas ocorreram no âmbito de um estágio no 1.º CEB e de outro no 2.º CEB. Estes estágios reuniram três componentes: a observação de aulas das professoras orientadoras cooperantes e da colega estagiária, a planificação de aulas e a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido em torno das aulas.

Hoje em dia, a sociedade está em constantes transformações e o sistema escolar não é exceção à regra. Muitas destas transformações verificam-se no desempenho profissional dos professores e, face a estas, o professor é atualmente chamado a participar ativamente na implementação de estratégias de ensino e aprendizagem que sejam inovadoras, diferenciadoras e criativas. Para além desta participação, o professor deve ser mediador e gestor de conflitos, dentro e fora da sala de aula, tendo uma postura de proximidade e de escuta para com os diversos intervenientes educativos.

Marcelo, citando Zabalza (2000), refere que as diversas mudanças são “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (2009, p. 8), ou seja, as mesmas vão surgindo na carreira do docente, levando-o a constantes desafios, sendo estes a necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional.

O Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB leva os jovens recém-licenciados e futuros professores a experienciar um grande desafio, o de poder lecionar em dois ciclos diferentes, onde existe a pluridisciplinaridade que os obriga a possuir

conhecimentos mais abrangentes nas várias disciplinas a poderem ser lecionadas. Deste modo, os estágios são o início da viagem do futuro docente, que deverá considerar a sua profissão como estando em constantes mudanças e que “deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria” (Canário, 2008, p. 134).

Por sua vez, Nóvoa defende o reforço de dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação e no

estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança.

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a praxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação (Nóvoa, 2008, p. 24).

Para Morais & Medeiros o processo de desenvolvimento profissional do docente é “interativo, inacabado, dependente do indivíduo” e, simultaneamente, “dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade” (Morais & Medeiros, 2007, p. 62). Deste modo, o desenvolvimento profissional dos docentes é o resultado de um processo ativo, dinâmico e metódico entre os conhecimentos académicos e as experiências do quotidiano profissional e pessoal.

Todo o percurso levou a constantes aprendizagens, devido aos distintos contextos e situações, uma vez que estes estágios se efetuaram em diferentes instituições, diferentes anos e diferentes ciclos.

No 1.º CEB, o estágio realizou-se numa escola de educação formal pública, numa turma de 3.º ano. No 2.º CEB, o estágio efetuou-se numa instituição de ensino particular, numa turma do 5.º ano, nas disciplinas de Português e de Matemática e

numa turma do 6.º ano, nas disciplinas de Ciências Naturais e de História e Geografia de Portugal.

O presente relatório apresenta o percurso formativo constituído pela observação dos contextos, as fundamentações teóricas das tomadas de decisões pedagógicas e didáticas aquando da intervenção e reflexões pós-intervenção. Encontra-se dividido em quatro partes.

Na primeira parte, apresentar-se-á, de forma breve, a componente investigativa desenvolvida no âmbito de Português e que diz respeito ao domínio “Gramática”. Atualmente, a aprendizagem da gramática ainda é vista como algo que se aprende memorizando as regras. Porém, os alunos ao iniciarem a escolaridade básica já possuem um conhecimento implícito da gramática e é a partir do 1.º Ciclo que estes vão aprimorar as suas capacidades gramaticais.

Em primeiro lugar, esta componente investigativa visa observar quais os programas em vigor no ensino do domínio “Gramática”, de seguida, averiguar se as *Metas curriculares de Português – ensino básico 1.º, 2.º. e 3.º Ciclos* (Buescu *et al.*, 2012) estão presentes nos manuais dos 3.º e 5.º. anos e, por fim, examinar sumariamente os tipos de exercícios presentes nos respetivos manuais.

A segunda parte abordará a prática profissional desenvolvida no 1.º CEB onde se farão as caracterizações do agrupamento, da escola e da turma em que se efetuou estágio, a fundamentação da prática pedagógica desenvolvida, o relato de duas experiências-chave vivenciadas ao longo da intervenção pedagógica e a reflexão final em torno de toda a ação pedagógica.

Na terceira parte, à semelhança da segunda, será descrita a prática profissional desenvolvida no 2.º CEB, sendo dividida pelos quatro domínios do saber: Ciências Naturais, Matemática, Português e História e Geografia de Portugal. Em cada um destes domínios serão apresentadas a fundamentação teórica que orientou a prática pedagógica desenvolvida e, por fim, uma reflexão sobre as respetivas práticas.

Por fim, será realizada uma reflexão global sobre as práticas educacionais desenvolvidas ao longo dos respetivos estágios em 1.º e 2.º CEB.



## **CAPÍTULO I – COMPONENTE INVESTIGATIVA**

### **A gramática na aula de Português**



## 1. Os documentos oficiais para o ensino do Português

Com o fim da Monarquia e a proclamação da República, a 05 de outubro de 1910, muitas modificações se verificaram em Portugal e o sistema educativo português não foi exceção. De salientar que não se pretende aqui fazer uma análise a estas modificações, mas, sim, contextualizar os documentos orientadores para as práticas dos docentes na disciplina de Português.

No Preâmbulo da Reforma republicana do Ensino Infantil, Primário e Normal, consignada no Decreto, com força de lei, publicado em 29 de março de 1911, pode-se ler o seguinte: “o homem vale, sobretudo, pela educação que possui” (Adão, Silva & Pintassilgo, 2012, p. 5), ou seja, coloca-se a importância na formação do indivíduo através da educação.

Desde então, o sistema educativo português tem tido uma legislação diversa, entre leis e despachos, até que em 1986 foram revogados todas as leis e despachos, surgindo, deste modo, uma lei única, denominada por Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86), a qual estabeleceu o quadro geral do sistema educativo nacional. Mas esta lei foi novamente alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto. Estas alterações vieram implementar melhorias ao sistema. Deve-se referir que a Reforma Curricular iniciou-se em 1989 com o Decreto-Lei n.º 286/89, onde se aprovou os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

A partir daqui, poder-se-á dizer que os docentes, nos quais se englobam os professores de Português, possuíam documentos normativos pelos quais se podiam orientar.

Em *O Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*, em 2001, a disciplina de “Português” tinha a denominação de “Língua Portuguesa”. Esta reforma iniciou-se no ano letivo 2001/2002 com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001 (pp. 258 e 259), onde se refere:



O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

Pela primeira vez, o país teve um currículo nacional e tudo o que existia, ou seja, programas e manuais escolares, devia ser lido e interpretado à luz deste documento. Nele elaborou-se as orientações curriculares, contemplando todas as áreas dos três ciclos do ensino básico, mas no qual o seu coordenador geral, Paulo Abrantes, refere que este documento estaria “*inacabado* e suscetível de melhoramentos de diversos tipos” (Departamento da Educação, 2001, p. 4), logo, deixando em aberto que este poderia sofrer, posteriormente, alterações.

Quanto ao documento *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º Ciclo* (Ministério da Educação, 2001), apesar de este ser destinado aos docentes do 1.º CEB, considera-se pertinente mencioná-lo, uma vez que a disciplina de Português, denominada por Língua Portuguesa, continha os seguintes domínios: Comunicação Oral, Comunicação Escrita, Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão. Uma curiosidade sobre o Funcionamento da Língua é que os objetivos específicos deste bloco são referenciados só a partir do 3.º ano, porque “No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Módulo Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão, deve ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura”, apontando, deste modo, “para um percurso integrado de comunicação Oral, de Comunicação Escrita e de Reflexão sobre a Língua”. Ainda se acrescenta que os alunos não precisavam de dominar a nomenclatura da estrutura da Língua, porque “A consolidação desse trabalho de memorização será realizada ao longo do 2.º Ciclo do Ensino Básico” (Ministério da Educação, 2001, p. 157).

Em 2009, foi homologado o documento *Programa de Português do Ensino Básico (PPEB)* (Reis *et al.*, 2009) e, neste documento, a disciplina deixa de ser

denominada por “Língua Portuguesa” passando a ser “Português”. Este documento procedeu à revisão dos programas que até então estavam válidos, assim sendo, esta reelaboração visava

formular outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias atuais do ensino e da aprendizagem do Português. Inevitavelmente – porque a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança – os programas que agora se apresentam serão um dia substituídos por outros (Reis *et al.*, 2009, p. 3).

Neste programa os domínios abordados são: Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua e nele estava subjacente o princípio da progressão, sendo que se anula “o risco de eles serem considerados momentos de ensino e de aprendizagem estanques; em vez disso, reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante” (Reis *et al.*, 2009, p. 8). De referir, que neste documento, o domínio “Funcionamento da Língua” passa a ser designado por “Conhecimento Explícito da Língua”. A sua entrada em vigor e calendarização ficou definido na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro.

A acompanhar o *Programa de Português do ensino básico* (2009), o Ministério da Educação (ME) facultou aos docentes diversos guiões para cada domínio. Estes pretendiam ser instrumentos para auxiliar os professores. Estes documentos denominam-se por: *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Oral* (Silva *et al.*, 2011); *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico – Leitura* (Silva *et al.*, 2011); *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico – Escrita* (Niza *et al.*, 2011) e *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico – Conhecimento Explícito da Língua* (Costa *et al.*, 2011).

O Despacho n.º 17169/2011 de 23 de setembro revoga *O Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas na forma de *Metas curriculares*. Posteriormente, o Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril

definiu que as *Metas curriculares de Português – ensino básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Buescu *et al.*, 2012) seria o documento pelo qual os docentes deveriam orientar e organizar o ensino da disciplina, sendo que neste existem novamente alterações da denominação dos domínios, passando agora a serem: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Gramática e a Educação Literária.

Por fim, o documento responsável pela terminologia linguística a ser usada em contexto de ensino da disciplina de Português é o *Dicionário Terminológico* (DT) (ME, 2009). Este veio substituir a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS) (ME, 2004), que, por sua vez, veio a substituir a Nomenclatura Gramatical, vigente desde 1967. O DT apresenta-se como uma ferramenta eletrónica e importa, ainda, esclarecer que este documento, como o próprio nome indica, é um dicionário terminológico e não é nem uma “gramática nova” nem uma lista de conteúdos programáticos.

Em suma, os documentos curriculares de referência para a disciplina de Português são o PPEB (2009) e as *Metas curriculares de Português – ensino básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (2012), com os respetivos documentos de apoio e recursos, sendo estes o DT e os diversos guiões.

## 2. Reflexões gramaticais

Após a leitura do artigo de Xavier (2011) sobre a referência aos documentos respeitantes à disciplina de Português no Ensino Básico, constata-se que em pouco tempo existiram muitas mudanças. Estas devem-se ao facto de estarem relacionadas com mudanças políticas, ou seja, os assuntos respeitantes à pasta da Educação são, muitas vezes, alvo de alterações. Isto leva, muitas vezes, à insatisfação e/ou desmotivação por parte dos docentes, visto estes não saberem com o que é que podem “contar”. Refere-se este assunto, pois tal aconteceu com as *Metas curriculares* (2012), que substituíram as *Metas de aprendizagem* (2011), tendo as segundas tido pouca duração e as primeiras não estarem em consonância com o PPEB (2009), ou seja, existem incongruências entre as *Metas* e os *Programas* em vigor no ano letivo de 2013/2014, quando se realizou o estágio pedagógico. Nota-se que a estrutura de ambos é diferente, por exemplo, no PPEB, não existe Educação Literária, enquanto que as *Metas curriculares* valorizam este ponto. Deste modo, pode-se ainda refletir sobre como é que os recém-formados iriam gerir as suas aulas. Aquando dos seus estágios, estes tinham os seus orientadores para os encaminharem, mas depois deparavam-se sozinhos com documentos mal formulados ou ainda a serem revistos. Será que ensinar a gramática nestas circunstâncias ajuda? Como se refere no artigo referido em cima, muitas das vezes são os professores que têm receio, por não dominarem bem estes conteúdos, de lecionar esta competência gramatical, o que não contribui para a aprendizagem dos alunos.

A autora apresenta quadros que resumem os conteúdos abordados no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e refere que no Conhecimento Explícito da Língua existe a “perspetiva gradativa de complementaridade e de complexidade” (Xavier, 2011, p. 38), ou seja, o PPEB contempla uma progressão dos vários conteúdos que acompanham os alunos ao longo da sua escolaridade. É importante estar a par desta evolução, pois, como futuros profissionais do 1.º e 2.º Ciclos, deve-se estar ciente que será nestes dois ciclos que se dará ênfase ao estudo dos conteúdos gramaticais.

Por outro lado, isto pode levar a desresponsabilizar alguns docentes de lecionar certos conteúdos gramaticais, que deveriam ter sido apreendidos pelos alunos em anos anteriores, ou pelo contrário, levar o docente a dizer que este ou aquele conteúdo irá ser abordado mais tarde. Como refere a autora, muitas vezes tais comportamentos devem-se ao facto dos docentes terem “medo” da gramática.

Castro (2000, p. 145) afirma que as aulas de língua, ou seja as aulas de Português, são um “lugar único” para a concretização de objetivos relacionados com a sistematização dos conhecimentos da língua. Deste modo, o mesmo autor, citando Crystal (1988), refere que o conhecimento gramatical não está relacionado com as relações entre a aquisição do conhecimento metalinguístico e o desenvolvimento das competências de produção e reconhecimento verbal, mas sim:

We are constantly curious about the world in which we live, and wish to understand it and (as mountains) master it. Grammar is no different from any other domain of knowledge, in this respect. But more than mountains, language is involved with almost everything we do, as social beings. [...] To understand this aspect of our existence would be no mean achievement. And grammar is the fundamental organising principle of language (Castro, 2000, p. 145).

No entanto, os professores, principalmente os do 1.º Ciclo, não podem descurar que os alunos, antes de frequentarem a escola, já detêm níveis gramaticais de forma inconsciente. Por isso, é que se diz que estes já possuem um conhecimento implícito da língua, ou seja, “são falantes competentes (...) utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais” (Costa *et al.*, 2011, p. 7). O mesmo é referido por Duarte:

as crianças cuja língua de escolarização é a língua materna chegam ao 1.º ano de escolaridade capazes de compreender e produzir enunciados orais nessa língua. Por outras palavras, já conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais (Duarte, 2008, p. 9).

Deste modo, logo no 1.º Ciclo, os docentes terão a noção que nos alunos irá haver uma progressiva evolução do conhecimento implícito para o conhecimento explícito e, por isso, as autoras Sim-Sim, Duarte & Ferraz referem que se deve “promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos” (1997, p. 32). Deste modo, nos primeiros anos de ensino, o percurso normal do desenvolvimento linguístico dos alunos passa pelo aprofundamento da consciência linguística, neste caso inata, para o conhecimento gramatical.

Por isso, os professores devem estar cientes de que ao ensinar a gramática não estão a instruir algo de novo, antes a “tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (Costa *et al.*, 2011, p. 9). Em vista disto, o domínio “Gramática” da criança é inicialmente inconsciente.

Assim sendo, os alunos devem ter consciência de que existem regras na língua portuguesa que regulamentam tanto o oral como a escrita e que se estes dominarem o seu uso serão falantes proficientes. Por essa razão, é importante transformar o conhecimento intuitivo “num conhecimento reflexivo, objetivo, estruturado” permitindo constituir “um enriquecimento intelectual” (Duarte, 2008, p. 16). Segundo a mesma autora, citando o relatório da Comissão Kingman (1998):

é tão importante ensinar aspetos do contexto linguístico como do contexto físico, é tão importante ensinar a estrutura da língua portuguesa como a estrutura do átomo. E uma vez que acreditamos que o conhecimento acerca da língua, explicitado no momento apropriado para o aluno, pode sustentar e promover a proficiência no uso da língua, o argumento torna-se mais forte (Duarte, 2008, p. 16).

Em vista disso, não se deve descurar o ensino da gramática, porque é um dos domínios mais importantes do estudo da língua materna, neste caso, a explícita. O professor deverá utilizar estratégias e métodos que possam ter efeitos positivos nos seus alunos. Para isso, deverá criar estratégias para que o ensino e aprendizagem da gramática seja bem-sucedido e não resulte num suplício para os alunos. Para tal,

Delgado-Martins & Duarte sugerem o ensino e estudo da gramática a partir do jogo e de outras atividades: “partir do jogo para reconhecer padrões regulares, explorar as várias formas diferentes de dizer coisas semelhantes para concluir do valor semântico de cada uma delas, usar o erro para alargar o conhecimento da língua” (1993, p. 16).

Outrora o ensino da gramática centrava-se na exposição de regras e exemplos, feita pelo professor e, posteriormente, seguiam-se os exercícios de treino pelos alunos. Mas este modo de ensino veio a alterar-se e, novamente, Duarte defende a vantagem da implementação de um percurso de aprendizagem da gramática feito pela descoberta, isto é, baseado na “aprendizagem do método científico”, através da “observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras” (Duarte, 2008, p. 16), sendo os alunos mais ativos no seu processo de aprendizagem. Neste caso, a mesma autora propõe a metodologia do laboratório gramatical que se desenvolve em sete etapas, desde a formulação de uma pergunta ou problema até à avaliação da aprendizagem (Duarte, 2008, pp. 18-19). Neste ponto de vista, pretende-se que os alunos sejam eles próprios investigadores das regras gramaticais. Este aspeto será descrito no subsequente ponto.

### 3. A abordagem ativa da descoberta

Hoje em dia, a aprendizagem está centrada no aluno e não no professor. Deste modo, é importante explorar novos métodos para ensinar e aprender gramática, uma vez que a sua aplicação é fundamental para cumprir os objetivos comunicativos em que é necessário usar determinadas estruturas linguísticas.

Como já referido no ponto anterior, para ensinar gramática Duarte (2008) refere que o laboratório gramatical consiste em adotar modos de trabalho semelhantes ao trabalho laboratorial: a partir de um conjunto de dados linguísticos que o professor apresenta aos alunos, procede-se à sua observação, à deteção de regularidades linguísticas e no final realiza-se a avaliação.

Com base na perspetiva da professora canadiana Suzanne-G. Chartrand<sup>1</sup>, o artigo de Xavier reflete sobre uma nova abordagem de ensinar a gramática, a Abordagem Ativa de Descoberta (ADD), sendo que com esta abordagem centra-se a atenção no aluno, tornando o docente como simples orientador da aprendizagem.

Neste artigo, surge novamente a ideia já referida de que muitos alunos, como também os docentes, têm horror da competência gramatical. Assim sendo, os professores preferem utilizar o método expositivo, conduzindo os discentes na repetição infinita das regras gramaticais. Por conseguinte, o artigo apresenta as seis diferentes etapas desta abordagem gramatical e que foram sintetizadas por Xavier (2012, p. 471):

- 1.ª etapa – observação do fenómeno;
- 2.ª etapa – manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses;
- 3.ª etapa – verificação das hipóteses;
- 4.ª etapa – formulação de leis, de regularidades ou de regras e estabelecimento de procedimentos;

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Laval, Quebec e doutorada em Didática Francesa (University of Montreal, 1992). Apresenta seis etapas da Abordagem Ativa de Descoberta no livro *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire* (1996, pp. 204 a 207).



5.<sup>a</sup> etapa – fase da prática/exercícios;

6.<sup>a</sup> etapa – avaliação/reinvestimento dos conhecimentos.

Por sua vez, Duarte apresenta as suas etapas importantes para a elaboração de uma oficina de gramática (2008, pp. 18 e 19):

1.<sup>a</sup> etapa – formular uma pergunta ou apresentar um problema sobre um conjunto de dados;

2.<sup>a</sup> etapa – observar os dados ou a situação-problema, identificando padrões comuns, para responder à pergunta ou resolver o problema;

3.<sup>a</sup> etapa – formular hipóteses, a partir das intuições sobre a língua e da observação já realizada;

4.<sup>a</sup> etapa – testar as hipóteses formuladas pelos alunos, orientando-os para atividades de manipulação dos dados iniciais ou outros que lhes permitam selecionar a hipótese com maior grau de adequação e generalização;

5.<sup>a</sup> etapa – validar a hipótese, pela observação de novos dados e levar os alunos a registá-la sob a forma de generalização gramatical;

6.<sup>a</sup> etapa – exercitar o conhecimento atingido através de diversas atividades que nalguns casos podem conduzir ao automatismo;

7.<sup>a</sup> etapa – avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou problema trabalhado.

Em ambas as autoras, pode-se verificar que o aluno tem um papel ativo em todo o processo, sendo o papel do professor o de orientador e o dos alunos aperceberem-se de que a língua pode ser compreendida, tendo sido observada e descrita por eles próprios.

Os objetivos principais da AAD, defendida por Xavier (2012), são “fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo e indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais” (p. 470).

Ao utilizar determinada metodologia, haverá sempre aspetos positivos e negativos e esta abordagem não é exceção à regra. Uma das vantagens prende-se com o facto de as atividades de descoberta levarem a uma melhor e mais eficaz interiorização dos conceitos:

os ganhos a longo prazo são inquestionáveis, uma vez que quem descobre dificilmente esquece.

Acreditamos, pois, que uma abordagem da língua materna através da descoberta dá origem a crianças críticas e pensadoras, com espírito de grupo e desenvolvimento de discurso argumentativo, qualidades imprescindíveis ao cidadão do século XXI (Xavier, 2012, p. 477).

Esta prática pode ainda servir para reforçar a motivação para aprendizagem da gramática, uma vez que os alunos são os sujeitos da construção do seu conhecimento e não são meros recetores dos saberes que lhes possam ser transmitidos.

Por outro lado, os pontos menos positivos prendem-se com o facto de se tratar de uma abordagem que exige algum tempo, tanto para os docentes como para os alunos. No caso dos docentes, estes terão que dispensar “tempo na preparação das atividades, bem como na concretização das mesmas, em sala de aula” (Xavier, 2012, p. 474). Para os alunos, estes terão que raciocinar e construir o seu conhecimento e estes poderão ter dificuldades em chegar à regra, ou mesmo formular hipóteses ou regras incorretas. Esta metodologia apresenta, pois, limitações. A primeira relaciona-se com a difícil implementação destas atividades em alunos que não tenham o Português como língua materna ou os alunos que apresentem dificuldades no domínio da escrita. A segunda relaciona-se com o facto de que uma oficina de gramática exige tempo e que é importante trabalhar os outros domínios nas aulas de Português, ou seja a leitura, a escrita e o oral (Xavier, 2012).

No entanto, considera-se que esta é uma prática que exige esforço e dedicação por parte de ambos os intervenientes no processo. O que importa, porém, são os resultados que os alunos possam alcançar.

#### **4. Metas curriculares em manuais do 3.º e 5.º anos**

Na sua prática pedagógica, os docentes dispõem de diversos documentos oficiais. Para o ensino do Português, os documentos são o *Programa de Português do Ensino Básico (PPEB)* (Reis *et al.*, 2009), as *Metas curriculares de Português – ensino básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Buescu *et al.*, 2012) e o *Dicionário Terminológico (DT)* (ME, 2009).

Por outro lado, os professores utilizam os manuais escolares adotados nos estabelecimentos de ensino onde estão a lecionar. Estes fazem parte do dia-a-dia de muitos docentes, bem como dos alunos. Os mesmos são um guia dos programas curriculares e, muitas vezes, são considerados como um recurso imprescindível, oferecendo aos professores uma ferramenta de trabalho com inúmeras sugestões pedagógicas. Aquando da planificação, Zabalza (1992) concluiu que os docentes não trabalham diretamente com os programas, mas sim com os manuais que funcionam como guias de estruturação da aula.

Na escolha dos manuais, os estabelecimentos de ensino têm um papel fundamental na sua escolha, uma vez que são os responsáveis de cada departamento que os escolhem, segundo critérios que os próprios definem. Contudo, a Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares e onde também estão consagradas as exigências a que devem responder tanto as editoras escolares como os serviços do Ministério da Educação e as escolas.

O Despacho n.º 15971/2012 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 155, de 10 de agosto de 2012, procedeu à homologação das *Metas curriculares*. A aplicação obrigatória das mesmas concretizou-se segundo o calendário presente no referido despacho e, no ano letivo 2013/2014, estas entraram em vigor para os 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 9.º anos.

Deste modo, o objetivo desta breve investigação pretende averiguar, quanto ao domínio “Gramática”, a relação entre os manuais escolares utilizados no ano letivo de 2013/2014 e os objetivos gerais e descritores de desempenho traçados nas *Metas curriculares*. Para esse efeito, os dois manuais em análise serão os que foram adotados pelas escolas aquando da realização da prática educativa da estagiária. Os respetivos manuais foram os do 3.º ano<sup>2</sup> (Anexo 1) e do 5.º ano<sup>3</sup> (Anexo 2).

Em primeiro lugar, elaborou-se uma tabela onde se registou os objetivos e os descritores de desempenho presentes nas *Metas curriculares* no domínio da “Gramática” tanto para o 3.º e o 5.º anos. De seguida, averiguou-se quais os descritores de desempenho presentes nos manuais. O resultado desta breve investigação é apresentada nas tabelas abaixo mencionadas.

---

<sup>2</sup> Letra, C. & Borges, M. (2013). *Português Gailivro 3.º ano*. Alfragide: Gailivro.

<sup>3</sup> Variz, C., Dias, L. S. & Romão, S. (2013). *Projetos desafios – Português 5.º ano*. Carnaxide: Santillana Constância.

Domínios de Referência: <b>Gramática G3</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Manual do 3.º ano</b>
<b>26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</b>	1. Classificar palavras quanto ao número de sílabas.	✓
	2. Distinguir sílaba tónica da átona.	✓
	3. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.	✓
<b>27. Conhecer propriedades das palavras.</b>	1. Identificar nomes próprios e comuns.	✓
	2. Identificar as três conjugações verbais.	✓
	3. Identificar pronomes pessoais (forma tónica).	✓
	4. Identificar os determinantes possessivos e os demonstrativos.	✓
	5. Identificar o quantificador numeral.	✓
	6. Identificar advérbios de negação e de afirmação.	✓
	7. Distinguir palavras variáveis de invariáveis.	✓
	8. Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente.	✓
	9. Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em -ão.	✓
	10. Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em -ão.	✓
	11. Flexionar pronomes pessoais (número, género e pessoa).	✓
	12. Conjuguar os verbos regulares e os verbos irregulares mais frequentes (por exemplo, dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, vir) no presente do indicativo.	✓
	13. Identificar radicais de palavras de uso mais frequente.	✓
	14. Identificar afixos de uso mais frequente.	✓
	15. Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.	✓
	16. Reconhecer palavras que pertencem à mesma família.	✓
<b>28. Analisar e estruturar unidades sintáticas</b>	1. Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa.	✓
	2. Distinguir frase afirmativa de negativa.	✓
	3. Identificar marcas do discurso direto no modo escrito.	✓
	4. Expandir e reduzir frases, substituindo e deslocando palavras e grupos de palavras.	
<b>29. Compreender formas de organização do léxico.</b>	1. Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.	✓

Tabela 1 – Metas curriculares de Português – 1.º Ciclo – 3.º Ano

Domínios de Referência: <b>Gramática G5</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Manual do 5.º Ano</b>
<b>23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</b>	1. Deduzir o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos).	
	2. Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação).	
	3. Reconhecer e sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares.	
	4. Identificar e usar os seguintes modos e tempos dos verbos regulares e de verbos irregulares de uso mais frequente: a) formas finitas – indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito composto* e futuro) e imperativo; b) formas não finitas – infinitivo (impessoal) e participípio.	✓
<b>24. Reconhecer e conhecer classes de palavras.</b>	1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) nome: próprio e comum (coletivo); b) adjetivo: qualificativo e numeral; c) verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos)*; d) advérbio: valores semânticos – de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo e de lugar; funções – interrogativo; e) determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo, possessivo; f) pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo; g) quantificador numeral; h) preposição.	✓
<b>25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</b>	1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas.	
	2. Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo*, predicado, complemento direto, complemento indireto.	✓
<b>26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.</b>	1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia.	✓
	2. Identificar e organizar famílias de palavras.	

Tabela 2 – Metas curriculares de Português – 2.º Ciclo – 5.º Ano

\* Subpontos em falta no manual do 5.º ano (Variz, Dias &amp; Romão, 2013).

O que se pode verificar a partir da observação das tabelas é que o manual do 3.º ano cumpre na maioria com todos os descritores de desempenho. O único descritor de desempenho que não surge no manual é o “4. Expandir e reduzir frases, substituindo e deslocando palavras e grupos de palavras.” do objetivo “28. Analisar e estruturar unidades sintáticas”.

O manual do 5.º ano fica muito aquém relativamente ao cumprimento dos descritores de desempenho. Analisando o respetivo manual verifica-se que determinados descritores estão incompletos, exemplos deste incumprimento são os objetivos 23 e 25. Quanto ao objetivo 26, este não surge em nenhum exercício no manual.

Por outro lado, quando se observa os índices de ambos os livros, apura-se que o manual do 3.º ano está bem estruturado, uma vez que o manual está dividido por módulos e em cada módulo são apresentados os objetivos bem como todos os descritores de desempenho a serem utilizados. Por sua vez, o manual do 5.º ano não dispõe desta informação limitando-se a apresentar os conteúdos gramaticais e a remetê-los para as fichas informativas que possui (Anexos 3 e 4).

No manual do 5.º ano, verificou-se também existirem descritores do 6.º e do 7.º anos a serem aplicados. Por exemplo, os alunos teriam que: praticar exercícios com os tempos verbais do condicional e do conjuntivo; distinguir as diferentes subclasses do verbo; reconhecer a classe da interjeição; e saber fazer a distinção entre frases complexas e frases simples. Estes descritores aparecem somente no 6.º ano. Quanto aos descritores do 7.º ano, a classe e subclasse das conjunções coordenativas e subordinativas surgiam nos exercícios gramaticais.

Nas *Metas curriculares* é sublinhada a importância de haver “a opção por formas de continuidade e de progressão” (Buescu *et al.*, 2012, p. 5) e, deste modo, indagou-se também se este facto se verificava nos exercícios gramaticais apresentados nos dois manuais em análise.

A construção do conhecimento gramatical deve-se pôr em prática passo a passo, ou seja: primeiro, apresenta-se uma atividade para que os alunos possam observar a ocorrência de um fenómeno e, assim, despertar-se o questionamento;

depois, os alunos criam a regra, verificada pelo professor, e, por fim, aplica-se as regras facultando exercícios com diferentes graus de dificuldades.

No 3.º ano, no objetivo “26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português” relativamente aos descritores “2. Distinguir sílaba tónica da átona” e “3. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica”, os primeiros exercícios apresentam uma frase com a palavra sublinhada e, de seguida, os alunos têm que rodear a sílaba que é pronunciada com maior intensidade. Após esta tarefa é exposta a diferença entre as sílabas tónicas e as átonas. Por fim, é apresentado uma tabela com as diferentes posições das sílabas e as suas respetivas designações, ou seja, palavras agudas, graves e esdrúxulas. Neste tipo de apresentação de conteúdos gramaticais, as regras são exibidas logo e não são os alunos a deduzi-las ou descobri-las.

1. Lê a frase:  
Ele está muito bem arranjado.

1.1 Na palavra sublinhada, rodeia a sílaba que se pronuncia com maior intensidade.

A sílaba que numa palavra se pronuncia com maior intensidade é a **sílaba tónica**.  
As restantes sílabas da palavra são **sílabas átonas**.

sílabas átonas  
arranjado  
sílaba tónica

2. Observa os exemplos e completa o quadro.

Sílaba tónica na última sílaba	Sílaba tónica na penúltima sílaba	Sílaba tónica na antepenúltima sílaba
palavras agudas	palavras graves	palavras esdrúxulas
rapaz	espelho	desejávamos

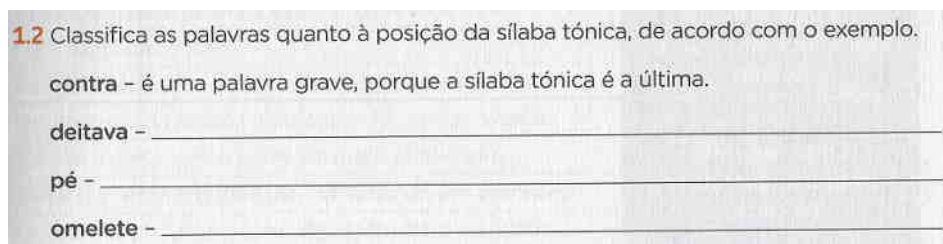
As palavras classificam-se quanto à posição que a sílaba tónica ocupa na palavra.

- Quando a sílaba tónica é a última, a palavra é **aguda**.
- Quando a sílaba tónica é a penúltima, a palavra é **grave**.
- Quando a sílaba tónica é a antepenúltima, a palavra é **esdrúxula**.

Imagem 1 – Exercício de aplicação do manual do 3.º ano (Letra & Borges, 2013)



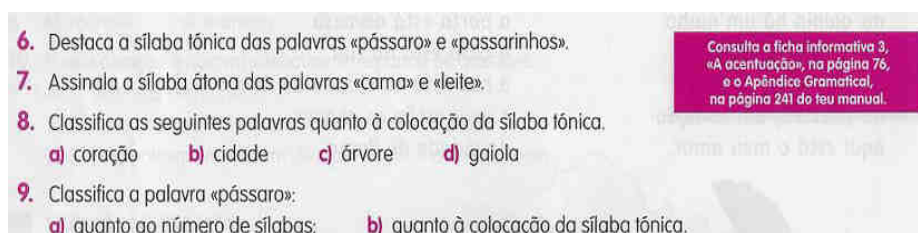
Posteriormente, os alunos põem em prática o que foi exposto nas aulas anteriores e, no exercício a seguir, eles terão que apresentar a justificação para as designações supramencionadas.



**Imagem 2 – Exercício de aplicação do manual do 3.º ano (Letra & Borges, 2013)**

Este conteúdo gramatical é apresentado no início do ano letivo, voltando apenas a surgir no terceiro período como forma de revisão.

Quanto ao mesmo descritor de desempenho no 5.º ano, com os exercícios apresentados pressupõe-se que os alunos saibam as designações de sílabas tónicas e átonas, bem como de palavras agudas, graves e esdrúxulas. Se os alunos não se lembrarem, são convidados a consultar a respetiva ficha de informação sobre este conteúdo gramatical.



**Imagem 3 – Exercício de aplicação do manual do 5.º ano (Variz, Dias & Romão, 2013)**

Em suma, os conteúdos gramaticais apresentados no manual do 3.º ano têm os mesmos passos, ou seja, apresentam um exemplo, depois segue-se as regras e por fim põe-se em prática as regras apresentadas. No manual do 5.º ano, os conteúdos apresentam a mesma sequência de apresentação de exemplos, seguida de exercícios

de aplicação. Neste caso, as regras são apresentadas em forma de fichas informativas que se encontram no final de cada unidade.

De salientar que, em ambos os manuais, a aplicação dos conhecimentos é feita através de exercícios que remetem para o contexto, ou seja, os exercícios estão de acordo com o contexto que foi abordado anteriormente. Por outro lado, na fase de produção, não está incluída a aplicação das novas regras gramaticais.



## **CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **1. Organização das atividades de prática de ensino supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste capítulo, clarificaram-se as atividades e as dimensões formativas realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste caso, a iniciação à prática profissional realizada no 1.º CEB surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa – Estágio 1.º CEB, onde se teve em conta quatro dimensões essenciais. Essas dimensões correspondem a momentos distintos, mas que permanecem interligadas, sendo: a observação, a planificação, a intervenção e a reflexão sobre a intervenção. De salientar, que todo o processo nesta prática educativa ocorreu em grupo composto por duas estagiárias.

Num primeiro momento, e com a duração de duas semanas, deu-se o período de observação que permitiu a confrontação entre a prática docente, com a qual a estagiária se deparou e os ensinamentos adquiridos por ela em sala de aula sobre esta mesma prática. Neste período, pretendeu-se conhecer a turma, a metodologia adotada pela professora orientadora cooperante, bem como o meio envolvente em que se inseria a turma e a escola.

O período de planificação aconteceu ao longo do estágio na Escola Superior de Educação de Coimbra e estabeleceu-se a preparação de um conjunto de aulas a lecionar pelas duas estagiárias. As planificações foram realizadas conjuntamente, uma vez que se pretendia que as atividades se organizassem numa sequência lógica e integrada. Semanalmente, a professora cooperante informava as estagiárias dos conteúdos a lecionar na semana seguinte. Na posse dos temas, o grupo reunia posteriormente com o professor supervisor, durante as aulas de Prática Educativa, de forma a definir estratégias didáticas e pedagógicas relativamente aos conteúdos a lecionar, como também a pesquisa de materiais didáticos e/ou a sua elaboração. Nesta fase, a planificação teve um cariz importante, uma vez que se reconhece a transversalidade das várias disciplinas no 1.º CEB e onde se deve ter conta as aprendizagens integradas.

“Um professor preparado é um professor eficaz” (Molina, 2013, p. 93), ou seja, a planificação é um processo indispensável na atividade docente, visto que se pode ter em conta a tomada de decisões “de o que fazer, quando e como”. Mas, convém salientar que a planificação é um instrumento de orientação para o docente e, que, por vezes, esta pode não ser cumprida e ser necessário reajustá-la no momento da intervenção, tendo em conta as necessidades dos alunos.

Após a observação, ocorreu a fase de intervenção com uma duração de dez semanas, neste caso coincidindo com o 1.º período, onde se colocou em prática as planificações. Deste modo, as estagiárias optaram por dividir o tempo de intervenção, sendo que cada estagiária lecionou, alternadamente, uma da parte da manhã e a outra parte da tarde. Deste modo, as mesmas consideraram esta opção mais adequada, mais variada e mais clara para uma melhor gestão dos conteúdos a lecionar.

As aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Português incidiram nos domínios de conteúdos de “Oralidade”, “Leitura e Escrita” e “Gramática”. Nestas aulas, abordou-se a *Lenda do milagre das rosas*<sup>4</sup> através de uma ficha de trabalho; área vocabular com os textos *Coimbra é uma lição!*<sup>5</sup> e *Viver e amar!*<sup>6</sup>, onde se realizou um jogo sobre os sinónimos e antónimos; os tipos de frases – declarativo, exclamativo e interrogativo; e a estrutura da carta, tendo sido escrito uma carta ao Pai Natal, que foi enviada e cuja resposta (pelos CTT) veio a seguir às festividades.

Na Matemática, as aulas incidiram nos domínios de conteúdos de “Números e Operações” e “Organização e Tratamento de Dados”. Nas aulas, foram abordados o gráfico de barra onde foi elaborada uma ficha com a população das aldeias vizinhas da localidade dos alunos; os novos conceitos de “extremos, amplitude e moda” foram exemplificados numa ficha; o “Diagrama de Venn”; a decomposição de números; estudo das horas com a ajuda de um relógio de parede analógico; e introdução e

---

<sup>4</sup> Texto retirado em <http://www.junior.te.pt/servlets/Bairro?P=Portugal&ID=59>.

<sup>5</sup> Texto retirado em <http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/fadosDeCoimbra-coimbraeUmaLicao.html>.

<sup>6</sup> Texto retirado em <http://www.coimbracanal.com/coimbra-dos-amores-tuna-de-medicina-da-universidade-de-coimbra/>.

iniciação dos números fracionários utilizando a estratégia de dividir uma folha A4 em várias partes iguais.

No Estudo do Meio, as aulas incidiram nos blocos correspondentes “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, e “À descoberta das inter-relações entre espaços”. De salientar, que estas aulas foram trabalhadas em transversalidade com as aulas de Português, com a exploração da *Lenda do milagre das rosas*, tendo em conta o quotidiano do rei e da sua corte; o monumento de Coimbra, Mosteiro de Santa Clara-a-Velha; o brasão de cidade de Coimbra; e as tradições e os costumes relacionados com o Natal e com o Dia de Reis, tendo sido elaboradas questões que foram levadas durante uma visita realizada ao Centro de Dia da localidade.

No 1.º CEB, além das três áreas referidas anteriormente, existiram outras duas lecionadas em sala de aula designadas por Projeto e Expressões. Quanto ao Projeto, foram trabalhadas as diferenças entre género onde se abordou as diferenças físicas e psicológicas entre os indivíduos dos dois géneros. Para tal, voltou-se a referir a *Lenda do Milagre das Rosas* e, deste modo, verificou-se as diferenças entre os reis e as rainhas, ou seja, as suas funções naquela época. Mas também se abordou as diferenças nas profissões exercidas pelos diferentes sexos antigamente, as diferenças entre os diferentes tons de pele dos seres humanos e das várias etnias. Quanto às Expressões foram realizados diversos trabalhos manuais, estando estes novamente ligados com as disciplinas de Português ou de Estudo do Meio sendo concretizados: o brasão da cidade de Coimbra ou a castanha alusiva ao Dia de São Martinho que foram coloridos; a realização de um cartucho destinado à colocação de castanhas assadas no dia de São Martinho; o ensaio de músicas de Natal tendo em conta a visita ao Centro de Dia da localidade; e uma dramatização, realizada em grupos de quatro elementos, sobre o Dia de Reis e sua chegada ao presépio.

Finalmente, após cada intervenção houve momentos de reflexão, tanto individuais como de grupo, onde se verificavam os pontos menos fortes para que se pudesse determinar outras formas de estratégias para melhorar a intervenção seguinte. Nestas reflexões, também se partilhavam momentos que incidiam no motivar e no proporcionar de novas experiências aos alunos.



## **2. Caraterização do contexto de intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Durante as duas primeiras semanas de estágio, foi possível estabelecer um primeiro contacto com a turma, a escola e o agrupamento, tendo sido proporcionado a recolha de informação essencial para estabelecer um conjunto de orientações pedagógicas necessárias para a fundamentação de modo global.

### **2.1. Caraterização do agrupamento de escolas**

O estágio decorreu numa escola de 1.º CEB cuja sede de agrupamento de escolas se localiza na baixa da cidade de Coimbra. O agrupamento foi criado em 2012 e contempla dez jardins-de-infância (JI), dezoito escolas de 1.º CEB, duas escolas de 2.º e 3.º CEB e uma escola de Ensino Secundário. De referir que, o edifício da sede, datado do século XVII, de excelente valor arquitetónico e histórico, mas possuindo infraestruturas antigas, afasta-se das modernas escolas e, por esta razão, não é de todo a preferência dos alunos para prosseguir a sua escolaridade.

Este agrupamento conta com um total de 1519 alunos, e destes cerca de 760 alunos pertencerem ao 1.º CEB, 180 docentes e cerca de uma centena de pessoas pertencendo ao pessoal técnico, sendo estas assistentes técnicos, assistentes operacionais e técnicos superiores.

Quanto à proveniência dos alunos deste agrupamento é diversificada na medida em que a localização dos polos influencia, em certa parte, essa mesma proveniência. Deste modo, a principal proveniência dos alunos é essencialmente rural, uma vez que grande parte destes vem da periferia da cidade, e ao mesmo tempo urbana, dada a proximidade desta escola com o centro da cidade.

É um agrupamento repleto de diversidade, que se constitui como escola inclusiva, apta para atender a públicos diversificados, respeitando as suas características e especificidades. Existem casos de escolas do 1.º CEB e de 2.º e 3.º CEB onde a inclusão é notória. É um agrupamento de referência para a educação bilingue de alunos surdos, para a educação de alunos portadores de cegueira e de baixa visão, para a educação de alunos com perturbações do espectro de autismo e para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, dada a existência de recursos humanos, materiais e infraestruturas capazes.

A gestão pedagógica deste agrupamento está à responsabilidade de diversos órgãos, envolvendo pessoal docente e não docente, tais como Conselho Administrativo, Equipa Diretiva e Conselho Pedagógico. Além disso, é de salientar que a constituição do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo está conforme as indicações do Decreto-Lei 137/2012. Quanto aos objetivos, de acordo com o Projeto Curricular (2013/2014), são:

melhorar os níveis de sucesso dos alunos; erradicar o abandono escolar; reduzir as ocorrências de indisciplina; promover o trabalho cooperativo entre os polos do agrupamento e seus profissionais; reforçar a participação dos encarregados de educação e da comunidade envolvente na vida escolar; promover a valorização e reconhecimento públicos do serviço prestado pelo agrupamento.

No *site* do agrupamento, além deste documento é, também, possível consultar-se o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades (PAA) do respetivo agrupamento.

## **2.2. Caraterização da escola**

A escola onde decorreu o estágio está situada numa vila que é sede de freguesia, na periferia da cidade de Coimbra, predominando o meio rural. Esta escola

tem alunos de todos os anos de escolaridade e o horário das atividades letivas é das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 16h00, sendo este complementado pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) das 16h30 às 17h30.

No ano letivo 2013/2014, a população escolar desta escola contemplava cerca de oitenta alunos. Assim sendo, existiam duas turmas com dois níveis de escolaridade, sendo os recursos humanos compostos por quatro professores titulares de turma, uma professora de apoio e duas assistentes operacionais. A escola possuía, também, uma professora responsável pela biblioteca da escola que dinamiza o funcionamento deste espaço.

Entre todos os recursos humanos, foi possível verificar-se que existiu um clima relacional ótimo, tendo havido, desde o primeiro dia, um ótimo acolhimento feito às estagiárias por todas as partes.

Relativamente ao clima relacional entre a escola e pais, denota-se a participação da maioria dos Pais/Encarregados de Educação (EE) na educação dos seus filhos/educandos, na medida em que estão presentes, uma vez que participam nas atividades escolares propostas e, ao mesmo tempo, por vezes, são eles próprios que sugerem atividades a realizar.

Quanto à relação da escola com a comunidade envolvente, confirmou-se uma boa e positiva relação, dado que existiram atividades que reuniram as crianças do JI da vila com os alunos da escola do 1.º CEB, como também, entre a escola e o Centro de Dia (neste caso, tendo sido dinamizada uma atividade pelas estagiárias). Todo este contacto permite um convívio entre as diversas faixas etárias.

Quanto à estrutura física, a escola tem apenas um edifício que possui um amplo espaço de recreio com areia e brita no chão e estando anexado a este espaço um campo de futebol do clube da vila, utilizado pelos alunos para as atividades de Expressão Físico-Motora, incluídas nas AEC. O recreio tem um telheiro (na parte de trás e parte lateral da escola) para, em casos de condições atmosféricas adversas, os alunos poderem brincar. No edifício da escola, existem quatro salas de aula, uma biblioteca, um gabinete de docentes e um espaço que se destina a ser refeitório onde

as refeições são servidas, mas não sendo estas confeccionadas na escola. Existem, também, instalações sanitárias para os alunos e para os docentes.

No que diz respeito aos recursos materiais, a biblioteca encontra-se convenientemente equipada com diversos livros, material lúdico que pode ser também utilizado em sala de aula, estando este guardado numa arrumação. Além destes materiais, existem ainda outros recursos como: computadores, impressoras, fotocopadora e armários para arrumação do material de sala de aula e dos alunos, tendo-se, contudo, verificado deficiências tanto ao nível dos materiais lúdicos como à tecnologia que pode ser utilizada em sala de aula, em comparação a outros contextos.

### **2.3. Caracterização da turma**

No ano letivo de 2013/2014, a turma onde decorreu o estágio era composta por dezanove alunos, nove do sexo masculino e dez do sexo feminino, havendo um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo este uma incapacidade motora, estava dispensado das atividades que se revelavam de difícil execução, conforme o indica o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Todos os alunos tinham a mesma idade, à exceção do aluno NEE que frequentou mais um ano o JI. Na turma, também estavam sinalizados quatro alunos com Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI), havendo momentos em que trabalhavam com a professora do apoio, não estando incluídos nestes alunos o caso NEE. Esta turma era constituída por alunos que, na sua maioria, já pertenciam ao mesmo grupo desde o 1.º ano. Porém, no ano letivo anterior tinham ingressado cinco alunos de outra turma e não havia casos de retenção. Quanto à frequência do JI, apenas um aluno não o tinha frequentado, revelando dificuldades na dicção correta das palavras e na motricidade fina, estando esta função pouco desenvolvida aquando da sua entrada para o 1.º Ciclo. Todavia, o aluno conseguiu avançar, apesar de ser um aluno sinalizado com o PAAPI por demonstrar algumas dificuldades de aprendizagem. No

geral, os alunos encontravam-se no mesmo nível de aprendizagem, sendo necessário reforçar a aprendizagem nalguns casos particulares.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, estas situavam-se nos 2.º e 3.º CEB, na sua maioria, havendo alguns casos de Ensino Secundário e um caso com o 1.º CEB. No que diz respeito às profissões dos Pais/EE, a profissão predominante era a de assistente operacional, contudo, havia dois casos de desemprego, sendo as restantes profissões distintas.

Para além da professora titular, os intervenientes da turma, eram a professora de apoio, os professores das AEC, bem como os representantes de Pais/EE e da Associação de Pais. Durante o estágio, foi notória a boa relação entre estes diversos elementos, verificando-se a comunicação bidirecional existente entre os intervenientes.

A turma demonstrava na área curricular do Português mais dificuldades, especialmente no domínio da “Oralidade”, devido ao facto de os alunos escreverem como falavam e o que originava erros ortográficos frequentes nas suas produções escritas. Isto verifica-se, dado que os alunos eram oriundos essencialmente do meio rural, e por se encontrarem neste meio, eles ouvem uma linguagem que não se utiliza na oralidade na escola, não sendo por isso adequada. Deste modo, a professora titular alertou os Pais/EE da importância que a leitura possui no dia-a-dia dos seus educandos. De salientar que, os alunos frequentavam tanto a biblioteca da escola como a da freguesia e requisitavam, regularmente, livros.

Nas outras áreas de estudo, a turma tinha um desempenho bom a Estudo do Meio e razoável a Matemática, revelando défice no cálculo mental e no questionamento da razoabilidade dos resultados sobre o que lhes era pedido.

Assim, a professora titular tinha como intencionalidades educativas: o aumento do vocabulário; a elevação da autoestima; o diálogo; o desenvolvimento do espírito de tolerância e de solidariedade, entre outras. Para tal, a docente utilizava uma pedagogia centrada numa perspectiva eclética dos paradigmas, isto é, procurava as potencialidades/aspectos positivos de cada paradigma, tanto do ponto de vista do

professor como do ponto de vista do aluno, atendendo a estudos já realizados. Era, deste modo, que orientava a sua postura e as suas práticas em sala de aula.

A docente utilizava diversos documentos na sua prática, sendo que estes se organizavam em vários tipos: macrocurriculares ou de tutela, documentos do agrupamento, documentos colegiais e os da mesma.

Quanto aos macrocurriculares, estes são referentes aos que a equipa do ME elabora, sendo estes os *Programas* e, mais recentemente, as *Metas*, dado que os *Programas*, com uma escrita ambígua, levavam a diferentes interpretações e, consequentemente, a diferentes atuações.

Quanto aos documentos do agrupamento, a professora mencionou que eram baseados nos da tutela, sendo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), realizado pela diretora, e o Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento.

Quanto aos documentos colegiais, foi explicitado que cada departamento realizava, em reuniões de departamento, os seus, baseando-se no PEA, sendo que os documentos eram o PAA – é de referir que todas as atividades têm de ser obrigatoriamente cumpridas, havendo uma grelha que avalia as atividades no fim do ano – e a planificação anual. A partir destes, cada departamento de ano elaborava as planificações mensais e, consequentemente, idealizava as fichas de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Quanto aos documentos individuais do professor, existia somente um, denominado por Plano de Turma (PT) e este era um trabalho isolado, contudo havendo uma matriz facultada pela direção do agrupamento para a realização do mesmo.

A professora sublinhou, ainda, a importância de existir na escola um dossiê com os *Programas*, as *Metas* e planificações mensais para que os Pais/EE o pudessem consultar, caso o pretendiam.

A docente organizava a sua ação educativa de acordo com os documentos provenientes do agrupamento, sendo estes a planificação anual do 3.º ano e as planificações mensais das diversas áreas de conteúdo. Todavia, esta permitia aos alunos levarem para a sala de aula assuntos que não estivessem nos conteúdos, de

forma a dialogarem todos, sem haver barreiras. Pode-se afirmar que esta não via as planificações como um processo estanque, na medida em que o currículo, bem como as *Metas de aprendizagem*, permitiam uma aprendizagem flexível até ao final do 1.º CEB.

Nesta turma, a comunicação, entre professor e aluno, estava presente, sendo bidirecional, privilegiando-se, também, a comunicação entre alunos, ainda que de forma orientada. A professora utilizava o *feedback* oral – de controlo disciplinar ou formativo – e escrito, equilibrando o uso destes dois tipos de expressão no decorrer das suas aulas, proporcionando, também, aos alunos momentos de trabalho individual e de trabalho coletivo. Quanto à avaliação, esta não se centrava somente nas fichas realizadas pelos alunos, mas sim no gradual desenvolvimento destes e nos seus comportamentos e atitudes ao longo do período e do ano.

Ao longo do estágio, verificou-se que a turma tinha rotinas, tais como o diálogo sobre o fim de semana à segunda-feira, as idas “livres” à casa de banho, ao caixote do lixo e à torneira para ir beber água. Nos últimos três casos, os alunos possuíam total liberdade para o fazerem, desde que no local não estivesse nenhum outro colega. Além destas rotinas, os alunos tinham o hábito de ler ou escrever num caderno que apenas lhes pertencia, não sendo visto/corrigido nem pela professora nem pelos pais. No entanto, o acesso a este caderno, mesmo estando junto ao seu material, só podia ser feito após terminarem as tarefas propostas em sala de aula, não podendo perturbar o trabalho dos colegas.

### **3. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tendo em consideração a caracterização do contexto acima referido, expõe-se neste ponto o conjunto de estratégias orientadoras e transversais às práticas pedagógicas que se desenvolveu no estágio em 1.º CEB.

No decorrer do estágio, a estagiária foi confrontada com as rotinas existentes na sala de aula da turma do 3.º ano. Como já referido, os alunos não necessitavam de pedir autorização à professora titular para irem à casa de banho, ao lixo ou irem lavar as mãos, eles tinham que ser responsáveis, pois só era permitido a um aluno executar qualquer uma destas tarefas. Esta responsabilidade foi incutida pela docente e só os cinco novos alunos que se juntaram à turma inicial é que ainda não tinham estas regras bem definidas. De referir, que a estagiária se adaptou às regras já existentes na sala de aula.

Ao longo do estágio, utilizou-se diversas estratégias de aprendizagem, uma vez que estas são “elemento construtivo do processo educativo, fundamentalmente para proporcionar a realização de aprendizagens por parte dos alunos.” (Vieira & Vieira, 2005, p. 9), ou seja, as estratégias permitem aos alunos que tenham momentos diferentes e significativos dos diferentes conteúdos a explorar. Deste modo, tentou-se diversificá-las, para que

o seu ensino seja mais efetivo deve escolher uma estratégia que proporcione: 1) a mais ativa participação dos alunos; 2) um elevado grau de realidade ou concretização; e 3) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno.” (Vieira & Vieira, 2005, p. 10, citando Spitze, 1970).

Portanto, durante o estágio, as estratégias utilizadas foram o recurso ao quadro, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o uso de música ambiente, a realização de fichas, a aplicação de jogos e material concreto, a utilização de gráficos, o trabalho de grupo e a implementação de um projeto. Estas



estratégias tiveram em conta os conteúdos a abordar e as características da turma, que, na sua generalidade, era participativa, mas, aquando das diversas participações, os alunos agiam, por vezes, de forma desassossegada falando quase todos ao mesmo tempo. Para reforçar os conteúdos abordados, para além dos que estavam nos manuais adotados nas aulas, era necessária a realização de novos exercícios ou a utilização de material concreto e, algumas vezes, aquando da realização dos mesmos, a estagiária colocava música ambiente.

Ao longo das semanas de observação, apurou-se as metodologias, as estratégias e os instrumentos selecionados pela docente e analisou-se as reações por parte dos alunos. Desta forma, percebeu-se que os alunos estavam habituados às rotinas da professora e a única observação feita, por parte das estagiárias, foi sugerir a troca de lugar de alguns alunos para uma participação mais eficaz e para que o comportamento destes melhorasse.

A turma do 3.º ano apresentava dificuldades na área do Português, apesar de a professora titular, no 1.º ano, ter investido bastante mais no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e, por conseguinte, ter descurado da área da Matemática. Deste modo, sentiu-se a necessidade de utilizar diversas estratégias para corrigir as lacunas a Português. Para tal, uma das estratégias utilizadas para reforçar a participação favorável à aprendizagem, foi os alunos receberem incentivos e reforços positivos aquando da realização das diferentes tarefas. Assim sendo, para que a motivação dos alunos fosse de facto sentida como algo positivo e que estes tivessem um maior empenho no estudo, a estagiária considerou importante comunicar com os alunos sempre pela positiva, reconhecer as suas qualidades e reforçá-las, elogiar o trabalho e o esforço dos alunos e acreditar nos alunos e nas suas competências, deste modo, como refere Not (1991, p. 24): “O recurso ao reforço exige que este ocorra: a- o mais frequentemente possível; b- logo a seguir à resposta e; c- sempre que possível numa forma positiva.” Em suma, é fundamental que o professor reconheça a importância do seu papel na motivação do aluno, compreendendo que a sua influência é uma peça-chave na formação do estudante.

A fim de aperfeiçoar o campo lexical dos alunos, a estagiária pôs em prática um jogo de sinónimos e antónimos. Desta forma, houve por parte da estagiária a

elaboração de dísticos com diversas palavras de diversas classes e o jogo consistia na enunciação de sinónimos ou antónimos da palavra apresentada. Quando estes não apresentavam uma resposta correta, solicitava-se que registassem os vocábulos nos cadernos e posteriormente elaborassem frases com os mesmos. Em vista disto, pretendia-se que os alunos enriquecessem o seu vocabulário. Por outro lado, uma mais-valia no enriquecimento do vocabulário dos alunos é estes frequentarem assiduamente tanto a biblioteca da escola como a biblioteca da freguesia, tendo-se verificado esta prática nas aulas por parte da maioria dos discentes que liam os livros requisitados.

Uma outra estratégia utilizada, foi o recurso às TIC, isto é, os alunos elaboraram um *email* para ser enviado à antiga educadora destes. Como referem Roblyer & Doering (2010, p. 1):

As we know today what is happening with technology – and what the future promises – in classrooms across the country, we see that some of the most innovative and promising practices in education involve technology (...)

Sobre o mesmo assunto da importância da tecnologia nas escolas, Beauchamp (2012, p. 1) citando Higgins (2001) refere que “ICT in the primary school has assumed a life of its own as a ‘complex tool which can be used by teachers and by pupils in teaching and learning’.”

Infelizmente, só havia um computador e a ligação à Internet era muito fraca, mas, apesar de tudo, permitiu-se que os alunos entendessem como é que todo aquele processo funcionava. Acredita-se que estando na era da tecnologia, deve-se proporcionar aos estudantes estes momentos e familiarizar os mesmos com estes recursos, uma vez que nem todos tinham acesso às novas tecnologias, ou seja, percebeu-se que havia alguns estudantes que não tinham nem computador nem Internet em casa e, assim, não estavam acostumados a escrever ou receber *email*. Como referem Osório & Puga (2007, p. 41):

Temos a consciência de que a sociedade depende cada vez mais das tecnologias da informação e comunicação. Estas transformações colocaram o sistema educativo perante novos desafios: por um lado, deve preparar as novas gerações para viver conscientemente numa sociedade informatizada e formar indivíduos com capacidade para resolver problemas, comunicar e atualizar-se.

Deste modo, compete ao professor criar estes momentos de aprendizagem para que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades no que diz respeito às novas tecnologias, mas deve-se ter em conta também que “mesmo na época das TIC, o professor é imprescindível e isto porque as tecnologias podem ensinar, mas nunca educam” (Cardoso, 2013, p. 354). Para além deste exercício com acesso à Internet e a redação de um *email*, a estagiária também utilizou o recurso do *PowerPoint* para apresentar imagens.

O recurso à música ambiente teve um impacto positivo nos alunos, uma vez que esta foi um incentivo para que os mesmos realizassem as diversas tarefas de uma forma mais empreendedora, ou seja, com mais vontade. O facto de as estagiárias terem optado por músicas instrumentais e desconhecidas, levou os alunos a sentirem-se tranquilos e serenos durante estes momentos e, principalmente, durante as atividades de Expressão Plástica verificou-se uma grande ajuda entre eles.

Outros momentos musicais estiveram presentes na sala de aula, nomeadamente as músicas natalícias e o costume das Janeiras, dado que estava planeado uma visita ao Centro de Dia da localidade. Esta atividade levou à realização, por parte das estagiárias, de um projeto intitulado “Entrelaçando mãos... partilhando histórias... trocando sorrisos... entre “meninos” de duas gerações”, onde se pretendeu promover e valorizar o convívio e a partilha de saberes entre os idosos e os alunos da turma em questão. Esta interação também levou a questionar os estudantes sobre costumes antigos e se esses se mantinham ainda atualmente. De salientar que este encontro foi um sucesso para ambas as partes que adoraram estarem juntos.

Durante a intervenção, o quadro foi utilizado para o registo da data e localidade e para o sumário, que já era rotina da docente. Para além destes registos, este também foi utilizado para esquemas, registo de novos conceitos e para a correção de diversos

exercícios. Para uma boa utilização deste meio, deve-se seguir algumas regras, tais como: evitar escrever de forma desordenada; ter uma caligrafia legível; assegurar que não se utilize muito a parte inferior do mesmo, porque deste modo os alunos do fundo da sala poderão não conseguir ler sem se levantarem do seu lugar; não encher em excesso o mesmo com muita informação; sublinhar palavras importantes utilizando giz de cor; escrever sempre do lado esquerdo para o lado direito; e quando se regista algo, ler o que se está a escrever.

Na área da Matemática, aquando da observação, aconselhou-se, sempre que houvesse novos conteúdos, a realização de fichas para que os alunos consolidassem os novos conceitos. As fichas elaboradas pela estagiária tiveram sempre em conta a realidade dos alunos e, desta maneira, aquando da lecionação do domínio de conteúdos de “Organização e Tratamento de Dados”, os gráficos de barra continham informações da população das aldeias vizinhas da localidade dos alunos. O autor Skovsmose (2001, p. 27), citando Freudenthal (1973), refere que:

rejeita o uso comum de “realidades de faz-de-conta” na educação. Em vez disso, recomenda uma matemática rica em relações.

Ao falar de matemática rica em relações, enfatizo as relações com uma realidade já vivida mais do que uma realidade falsa, inventada com o único propósito de servir como exemplo de aplicação.

Deste modo, tentou-se, sempre que possível, recorrer a exemplos sobre realidades que rodeavam os alunos. De referir, que as fichas facultadas aos alunos não eram diferenciadas, uma vez que, a incapacidade, de um aluno NEE, era motora. Deste modo, durante os momentos que envolviam a Expressão Plástica, a estagiária tinha em conta esta incapacidade e quando era exigido, por exemplo, o corte ou colagem de algum material, era esta que o realizava, ajudando deste modo a concretização da tarefa proposta.

Quanto à área Estudo do Meio, a redação de uma carta ao Pai Natal, e para os alunos saberem localizar a Lapónia, utilizou-se duas formas de representação da Terra: o globo terrestre, que é a representação mais aproximada do nosso planeta, na

sua forma esférica, que no entanto, não permite ter uma visão de todos os países ao mesmo tempo; e o planisfério, sendo um mapa plano, onde se pode observar de forma global, a constituição da Terra.

Resumidamente, todos os recursos e estratégias utilizados durante este estágio contribuíram para um crescimento profissional e pessoal, tendo sempre em vista a aquisição de novos conceitos ou a consolidação dos conteúdos lecionados.

## **4. Experiências–Chave: reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB**

### **4.1. “A avaliação”**

Durante o estágio, teve-se a oportunidade de fazer parte da avaliação dos alunos, na medida em que ambas as fichas de avaliação – formativa e sumativa – foram corrigidas por ambas as estagiárias sob a orientação da professora orientadora cooperante.

Deste modo, a primeira experiência-chave incide na avaliação dos alunos do 3.º ano no primeiro período.

A avaliação é uma ferramenta do sistema escolar e pode-se dividir em três categorias: diagnóstica, formativa e sumativa, e estas acontecem em momentos diferentes, cujos objetivos e finalidades divergem. Deste modo, estes três níveis de avaliação informam o percurso escolar do aluno, marcando a sua entrada na aprendizagem, a sua evolução e a sua conclusão.

Como definição da palavra “avaliação” pode-se afirmar que é o procedimento de uma análise do que foi feito e observar o que pode ser feito para o melhorar ou o alterar. Por isso, o ato de avaliar é um processo de escolha do que é relevante e, assim, nunca é um processo terminado, porque pode sempre ser melhorado ou modificado. Desta forma, a avaliação nas escolas foca-se especialmente na forma formativa e sumativa, porque é neste formato que se define o sucesso do percurso de cada aluno.

A avaliação diagnóstica tem o objetivo de averiguar os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, “fazer o ponto da situação” e tem por finalidade orientar o docente a verificar o que os alunos sabem acerca dos conteúdos dados no ano letivo anterior. Considera-se que este tipo de avaliação pode servir para organizar toda a aprendizagem do aluno, descobrir os seus pontos fortes e fracos.

A avaliação formativa acompanha os alunos nos seus percursos e o docente tenta adequar os seus métodos às necessidades dos alunos para melhorar e atingir os objetivos pretendidos. Deste modo, como referem Pinto & Santos (2006, p. 25): “a avaliação formativa realiza-se depois de um período de ensino e aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa”.

Por isso, a estagiária, durante a sua intervenção, incidiu sobre a avaliação formativa uma vez que esta considerou, como referem Pinto & Santos (2006, p. 121) “a avaliação formativa adquire toda a sua pertinência, pois pode contribuir para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades”. Portanto, considera-se que foi importante existir uma reflexão sobre os usos desta avaliação que permitiu uma melhor gestão entre as intenções com as práticas.

A avaliação formativa deve ser tida em conta como “um instrumento muito poderoso ao serviço das aprendizagens dos alunos” (Pinto & Santos, 2006, p. 100), uma vez que esta auxilia o professor na construção de situações de ensino de aprendizagem mais proveitosas. Assim, aquando da sua intervenção, a estagiária deu importância à resolução de problemas na disciplina da Matemática como método de trabalho, sendo que as suas questões levavam a turma a interpretar os problemas, de modo a que os alunos fossem sujeitos a explicitar e a justificar as suas estratégias e, também, tentassem encontrar novas estratégias para a resolução dos problemas. Uma das dificuldades dos alunos da turma prendia-se com a quase ausência de conhecimentos procedimentais, sobretudo na resolução de problemas. Deste modo, com base em Trindade (2002), foram propostos, esclarecidos e discutidos, com os alunos roteiros para a resolução de problemas. No final da resolução, os alunos autoavaliavam os procedimentos de realização da atividade com base nos roteiros, previamente, assimilados por si. Os resultados parecem ter levado os alunos a uma melhor realização das tarefas propostas. Neste caso, a comunicação entre o professor e a sua turma foi importante, pois, como alertam Pinto & Santos (2006, p. 110) citando Veslin & Veslin, (1992), o *feedback* estará assegurado

se para além dos erros assinalados forem feitos comentários que ajudem o aluno a perceber o seu erro e lhe forem dadas pistas para a sua superação, isto é, se as orientações induzirem o *diálogo* professor/aluno em redor das dificuldades e do modo como as ultrapassar.

Em suma, esta avaliação deve ser considerada como “projeto pedagógico que perspetive o trabalho do professor como um meio de ajudar o aluno a aprender, mas fazer também do aluno uma pessoa comprometida com a sua própria aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p. 115).

Quanto à avaliação sumativa, esta compreende um critério globalizante que leva à tomada de decisão na classificação e na aprovação em cada disciplina. Ferreira, citando Hadji, (2007, p. 30) define esta avaliação como realizando-se

no final do processo de ensino-aprendizagem – quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos –, normalmente através de testes e exames, e consiste num balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem.

De salientar, que no agrupamento onde se realizou o estágio, a planificação anual era elaborada por cada departamento. Neste caso, o departamento do 1.º CEB preparava as planificações mensais e, conseqüentemente, idealizava todas as fichas de avaliação. Por isso, a data da realização das fichas eram efetuadas, em todas as escolas do 1.º CEB, no mesmo dia. Aquando da correção das mesmas, eram facultadas as respetivas grelhas de correção bem como as grelhas de classificação em formato *Excel*. Estes documentos permitiam que a correção das fichas fosse feita de forma mais célere.

Durante a correção, verificou-se que as grelhas ou até mesmo as correções tinham falhas e reportou-se este facto à professora orientadora cooperante, que sugeriu fazer uma nova grelha tendo em conta a facultada pelo departamento. As classificações finais de cada avaliação dada pela estagiária foram verificadas e aprovadas pela docente titular da turma.



Este processo foi muito gratificante para a estagiária, uma vez que pôde estar em contacto com as avaliações para verificar se os alunos tinham sido capazes de adquirir os conteúdos lecionados pela mesma.

#### **4.2. “Problemas de disciplina”**

A segunda experiência-chave foca-se na (in)disciplina na escola, isto deve-se ao facto de a estagiária se aperceber de que os alunos tinham comportamentos diferentes aquando da sua atuação, ou seja, quando a professora orientadora cooperante se ausentava, nem que fosse só por uns instantes, os alunos tinham comportamentos distintos dos analisados durante a intervenção da docente.

Para tal, tentar-se-á responder às seguintes questões: “Será que a professora titular tem um peso maior para o bom comportamento dos alunos?” e “Será que os alunos não viam as estagiárias como futuras professoras?”.

Carita & Fernandes (1999, p. 10) referem que a indisciplina “foi, desde há muito, considerada uma das manifestações inerentes ao funcionamento da escola.” e citam Hargreaves (1998) que acrescenta:

que qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da disciplina, desde a escola primária à universidade ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática.

Sendo assim, poderá afirmar-se que o termo “indisciplina” está ligado às atividades do professor, ao ensino e ao aluno.

Marques (1998, p. 11), quanto aos problemas de natureza disciplinar com os quais os professores se deparam, diz que:

a nossa experiência pessoal é de que os problemas de comportamento na sala de aula e na escola são os mais difíceis de resolver, os mais graves e os que mais afetam e marcam tanto a vida profissional como a vida pessoal de qualquer professor. Sabemos, porque o sentimos, que nem as dificuldades didático-pedagógicas, os insucessos, a ineficácia dos métodos ou estratégias de ensino poderão ser tão fortes de impotência, de incapacidade, de frustração e de sofrimento como os sentidos em consequência de problemas de comportamento graves não resolvidos na sala de aula.

Contudo, na opinião da estagiária estes comportamentos de indisciplina não foram tão graves como o explicitado acima, mas alguns comportamentos menos adequados por parte dos alunos deixaram a estagiária desassossegada. Portanto, esta questionou a professora orientadora cooperante sobre este assunto e ela tranquilizou-a, pois os alunos põem os professores sempre à prova, ou seja, testam para ver até onde podem “esticar a corda”.

Para se referenciar à disciplina, Plaza Del Rio (1996), citado por Vaz (1999, p. 20), referiu que esta era:

o conjunto de normas que regulam a convivência na escola, referindo-se tanto à manutenção da ordem coletiva no espaço escolar, como à criação de hábitos de organização e respeito por cada um dos membros que constituem a comunidade educativa.

O que a estagiária notou é que quando a professora titular não estava presente, os alunos facilmente se esqueciam das normas de sala de aula, ou seja, durante a explicitação de conteúdos estes tinham conversas paralelas, interrompiam os colegas quando estes estavam a responder a perguntas solicitadas pela estagiária, ou então, respondiam “torto” ou riam-se quando esta fazia algum reparo.

Uma das estratégias utilizada pela estagiária foi quando se verificavam muitas conversas paralelas, esta silenciava-se e os alunos em questão notavam que algo estava diferente e a aula continuava o seu curso normal. Outras vezes eram os próprios colegas que manifestavam o seu desagrado, mas este procedimento gerava,

então, uma maior confusão e, algumas vezes, foi necessário haver um diálogo com os alunos sobre as normas da sala de aula. Ribeiro & Queirós (2010, p. 82) referem que para haver menos momentos disruptivos é relevante que “a eficácia das diretrizes dadas pelo professor, em termos de gestão de sala de aula, poderá ser um importante contributo na prevenção destes problemas”.

Para Amado & Freire (2014, pp. 56 e 57), pode-se classificar a indisciplina em três níveis que são:

Um primeiro nível contempla as infrações à regra de trabalho e produção, centradas, em geral no contexto de sala de aula. (...)

Um segundo nível de indisciplina põe em causa o que os regulamentos e as normas culturais estabelecem para as relações entre os próprios alunos; isto é, desconsidera a exigência de respeito mútuo entre pares (...)

O terceiro nível de indisciplina traduz-se no confronto com a pessoa e autoridade do professor, e com a autoridade em geral, no quadro da escola, (...).

Por outras palavras, o primeiro nível diz respeito aos acontecimentos de carácter disruptivo que causam perturbações ao bom funcionamento das aulas. Quanto ao segundo, contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de violência ou até mesmo de *bullying*. O terceiro nível inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola. Na sala de aula, verificavam-se, sobretudo, comportamentos incluídos no primeiro nível, de acordo com a classificação de Amado & Freire (2014), isto é, infrações às regras de trabalho e produção, centradas, no contexto de sala de aula. Desta forma, haver uma boa gestão da sala de aula é importante, porque um conjunto favorável de estratégias desenvolvidas permite uma forma eficiente do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, Ribeiro (2010, p. 53), citando Arends (2001), define “o conceito de gestão da sala de aula, como as estratégias utilizadas pelos professores para organizar e estruturar as suas atividades com o objetivo de maximizar a

cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”. Neste caso, a estagiária, no início da sua primeira intervenção avisou a turma que iria pôr em prática as mesmas regras da sala de aulas que a professora cooperante recomendava. Mas, mesmo assim, era necessário repetir-lhes as regras, tais como, levantarem a mão quando queriam responder ou perguntar algo, não sendo necessário gritar ou falar alto. Caso isto persistisse, a estagiária simplesmente calava-se e os alunos percebiam que estavam a agir em desconformidade.

Quanto à segunda questão, esta é pertinente, uma vez que se reporta à imagem que os alunos detêm dos professores-estagiários, referindo Ribeiro & Queirós (2010, p. 89), citando Amado (2001), “a representação mais comum, [para os alunos], do estagiário, é a de um professor que ainda não tem poder”. Deste modo, é essencial que este pensamento por parte dos alunos seja aos poucos dissipado para que os professores-estagiários gerenciem os comportamentos na sala de aula impondo as suas próprias posturas com uma “dose” de autoridade para o cumprimento das regras necessárias a um bom clima de trabalho.

Por conseguinte, é importante que os professores cooperantes levem a sua turma a perceber, mostrando-lhe que os professores-estagiários estão naquele momento a exercer a sua prática educativa e, assim sendo, os alunos devem-lhes respeito como se fossem o próprio docente a cumprir essas funções, como referem Ribeiro & Queirós (2010, p. 91): “A *atuação* do professor titular é muito importante na imposição de respeito, conquista de autoridade por parte do professor-estagiário, em relação aos seus alunos.” Acrescenta-se ainda que a relação estabelecida entre o professor titular e os estagiários na presença dos alunos, nomeadamente o modo de tratamento, constitui igualmente um aspeto importante que pode ajudar ao controlo da turma por parte do professor-estagiário. Felizmente, neste estágio, as estagiárias tiveram a sorte, durante a apresentação das mesmas, no primeiro dia, de a professora orientadora cooperante ter frisado este ponto de vista perante a turma.

Mesmo com alguma investigação realizada sobre o assunto da indisciplina, notou-se que ainda existem imensas dificuldades em encontrar recursos para resolver este problema e, como referenciam Silva & Neves (2006, p. 6), poderá ser, porque

provavelmente, muitos professores desconhecem grande parte da investigação que se faz neste domínio e alguns dos que a conhecem, possivelmente, não lhe reconhecem a devida utilidade. Trata-se de um problema ao nível da formação de professores, em que as fronteiras entre a investigação e a intervenção continuam fortemente marcadas.

Portanto, considera-se que a prevenção seja importante e, por isso, as planificações devidamente bem estruturadas e planificadas, tendo em conta o envolvimento dos alunos, leva a que estes sejam participativos, evitando, assim, o surgimento da indisciplina.

Em suma, os professores são confrontados com diversos desafios, e a indisciplina é um deles, logo os professores, principalmente os professores-estagiários, só com o tempo, o conhecimento e a prática refletida poderão ter mais à vontade na resolução de problemas disciplinares.

## 5. Reflexão em torno do itinerário de formação

No final do estágio, é importante refletir sobre o percurso realizado. Este estágio foi considerado um momento bastante importante na vida da estagiária, porque este revelou-se de forma muito diferente daquilo que esta esperava. Foi, distinto no sentido em que intervir é bem mais complexo do que só observar. Embora, esta já tivesse a experiência em lecionar, nunca tinha experienciado o 1.º CEB e, deste modo, a estagiária considerou esta experiência como sendo o seu primeiro estágio de intervenção.

Esta experiência revelou-se importante, no sentido em que a estagiária esteve em contacto com os diferentes processos pelos quais um professor passa, ou seja: analisar o *Programa*, as *Metas* e os conteúdos programáticos; planificar as aulas de acordo com o *Programa* e a turma em questão; transmitir o conhecimento e promover aprendizagens; e avaliar. Para tal, teve a oportunidade e o privilégio de trabalhar com uma professora titular que possuía largos anos de experiência e fez com que a estagiária aprendesse com ela. Simultaneamente, esta teve em apreciação os *feedbacks* vindos do professor supervisor aquando das suas opções didáticas e pedagógicas tomadas ao longo do estágio. Mas, também, considera que aprendeu muito com estes alunos do 3.º ano, no que diz respeito à comunicação que tinha com estes, à sua postura e como teve de lidar com determinados imprevistos que foram surgindo. Em suma, considera que houve uma boa relação com todas as partes envolvidas.

As dificuldades que surgiram fizeram parte do crescimento da estagiária e esta considera que isto também lhe permitiu saber fazer a escolha das estratégias a utilizar.

Não se irá esquecer que foi deveras gratificante participar com a sua colega de estágio na elaboração de um projeto intitulado “Entrelaçando mãos... partilhando histórias... trocando sorrisos... entre “meninos” de duas gerações” onde pode verificar a boa relação da escola com a restante comunidade na qual estava inserida.

Também não se pode descurar a relevância que teve ao de participar no processo avaliativo, pois considera que esteve perante um instrumento com o qual o professor tem de estar em contacto.

Concluindo, a estagiária julga todo este percurso no 1.º CEB uma grande oportunidade, uma vez que teve de saber lidar com diferentes personalidades e algumas adversidades.

### **CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**





## **1. Caraterização do contexto de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Durante as semanas de observação, foi possível ter conhecimento acerca do contexto em que a prática educativa no 2.º CEB se iria realizar. Deste modo, e atendendo às informações obtidas, este subcapítulo abordará a caraterização da instituição de ensino e as respetivas turmas onde foram realizadas o estágio.

### **1.1. Caraterização da instituição**

A prática educativa do 2.º CEB decorreu numa instituição particular situada no distrito de Coimbra. Este estabelecimento de ensino privado caracteriza-se por pretender formar os seus alunos de uma forma eclética, isto é, uma formação composta por diferentes elementos que se obtém através de uma variada proposta de atividades que contribuirão para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da formação dos seus estudantes. Para isso, a equipa pedagógica é dedicada, dinâmica e atenta. Além disso, esta instituição também valoriza a participação da Família na escola, atribuindo-lhe responsabilidade na educação dos alunos/educandos, procurando concretizar os valores democráticos da convivência e do respeito pela dignidade humana.

A instituição possui ensino ao nível dos 1.º, 2.º e 3.º CEB e de Cursos Profissionais nível 4. Além disso, possui uma outra oferta educativa que tem inscrição extra, sendo esta a Academia de Línguas.

Aquando da prática educativa, a instituição estava não apenas envolvida com as *Metas curriculares* em algumas disciplinas, mas também com a missão, mais abrangente, de educar para os valores fundamentais à formação cívica e integral do indivíduo e para o crescimento dos alunos. Além do mais, é ainda relevante referir que disponibiliza espaços agradáveis e materiais adequados para ensinar, aprender e

brincar.

De acordo com o Projeto Educativo datado de 2011, esta instituição, tendo em conta os valores, procura desenvolver um projeto pedagógico e educativo referenciado e reconhecido: pela sua qualidade; pela sua organização; pela formação integral que ministra; pela formação profissional que disponibiliza; pelo modelo de participação que promove e pelo permanente compromisso de exigência e de renovação.

Logo, pode-se considerar que atribui bastante importância ao desenvolvimento e crescimento dos seus alunos, enquanto futuros cidadãos.

Ainda quanto à formação, a instituição dá valor à disciplina, responsabilidade e à participação, perspetivando-se como uma escola para todos. Esta pretende também desenvolver a consciência ambiental e fomentar o uso das Novas Tecnologias, não desvalorizando o facto de que a educação é um processo contínuo. Portanto, a instituição pretende ter um ensino de qualidade e ser uma instituição organizada, possuindo uma formação integral, bem como formação profissional.

A instituição dispõe de um conjunto variado de instalações, equipamentos, além do transporte escolar. Em suma, estas circunstâncias constituem condições favoráveis a uma oferta educativa proporcionada por um ambiente de conforto e segurança para os Pais/EE.

## **1.2. Caracterização das turmas**

Na prática educativa no 2.º CEB, a estagiária interveio em duas turmas distintas: uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano. As disciplinas de Português e Matemática foram lecionadas na turma do 5.º A, sendo que as aulas de Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal (HGP) foram na turma do 6.º A.

Para a caracterização das ambas as turmas, as informações recolhidas, junto das professoras orientadoras cooperantes, foram essenciais, visto que cada aluno tem as suas características e que cada turma tem os seus métodos de trabalhos com os quais as práticas resultam melhor. Deste modo, foi importante a transmissão das particularidades deste contexto e a colaboração por partes das docentes.

De seguida, serão apresentadas algumas características das duas turmas.

### **1.2.1. Turma do 5.º A**

A turma do 5.º ano era constituída por vinte alunos: doze raparigas e oito rapazes. As suas idades variavam entre os dez e os onze anos, não havendo nenhum caso de retenção. A maior parte dos alunos vivia em Coimbra, sendo que os restantes viviam na periferia. Por isso, nas deslocações casa/instituição, quase todos utilizavam viatura particular, à exceção de dois alunos que iam a pé e de uma aluna que utilizava o autocarro da instituição. Em média, despendiam aproximadamente vinte minutos no percurso.

Relativamente às habilitações do agregado familiar, no que diz respeito aos pais como às mães, a turma era heterogénea, variando do nono ano ao doutoramento. Contudo existia, por parte das mães, uma maior homogeneidade, prevalecendo a licenciatura como habilitação académica.

Quanto à participação da turma, na sua maioria, esta era participativa, sendo

necessário gerir a sua participação oral, uma vez que esta desrespeitava as regras de sala de aula determinadas pelos docentes.

No que diz respeito às aprendizagens, considera-se que a turma revelava curiosidade em aprender novos conteúdos. Mas, os alunos apresentavam, ainda, um ritmo de trabalho lento e, por vezes, era necessário incentivá-los. Quanto às aprendizagens dos discentes, de um modo geral, estes tinham mais dificuldades na disciplina de Matemática.

Na sua generalidade, os alunos eram assíduos e pontuais.

### **1.2.2. Turma do 6.º A**

A turma do 6.º ano era constituída por quinze alunos: sete raparigas e oito rapazes. As suas idades não variavam muito, visto só um aluno ter doze anos e os restantes onze anos. Nesta turma, existia um caso de retenção no seu percurso educativo. A maioria dos alunos residia em Coimbra, havendo, todavia, dois casos que residiam em concelhos vizinhos. Deste modo, nas deslocações casa/instituição, quase todos utilizavam viatura particular. Em média, despendiam entre dez a vinte minutos, aproximadamente, e apenas um aluno demorava quarenta e cinco minutos.

No ano letivo 2012/2013, quatro alunos beneficiaram de apoio pedagógico e no ano letivo 2013/2014 eram auxiliados por um Programa Educativo Individual (PEI). De salientar também, que existiam cinco alunos com NEE.

No que diz respeito às habilitações do agregado familiar, os pais tinham habilitações desde o ensino secundário ao mestrado. Quanto às mães, as habilitações iam desde o 4.º ano ao mestrado, com maior incidência no grau de licenciatura.

Quanto às aprendizagens, considerou-se que a turma era criativa, motivada e bastante participativa. Relativamente às dificuldades de aprendizagem em áreas específicas, os alunos referiram que tinham mais dificuldades nas disciplinas de Matemática e de Inglês. Nesta turma, havia um aluno que possuía um nível de

conhecimentos gerais superiores aos seus colegas, uma vez que este se interessava por assuntos do quotidiano, interligando-os com os conteúdos lecionados.

Na sua globalidade, os alunos eram assíduos e pontuais.

## **2. Intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica das práticas letivas implementadas e as reflexões relativamente aos quatro domínios científicos do 2.º CEB: Ciências Naturais, Matemática, Português e História e Geografia de Portugal.

É de referir que a ordem apresentada corresponde à sequência pela qual foram realizadas as práticas pedagógicas.

### **2.1. Ciências Naturais**

#### **2.1.1. Fundamentação da prática educativa**

A prática educativa, em Ciências Naturais, envolveu a lecionação de aulas de noventa minutos e aulas de quarenta e cinco minutos, numa instituição particular no distrito de Coimbra, na turma do 6.º ano mencionada anteriormente. As aulas, tendo sido realizadas em semanas não consecutivas, abordaram dois domínios e subdomínios distintos desta disciplina. Na primeira semana, o domínio recaiu sobre os “Processos vitais comuns aos seres vivos”, com o subdomínio “Transmissão da vida: reprodução no ser humano” e cujos conteúdos incidiram sobre os órgãos sexuais masculino e feminino, óvulo, espermatozoide, fecundação, nidação e anexos embrionários. Quanto à segunda semana de intervenção, o domínio abordado foi as “Agressões do meio e integridade do organismo”, sendo o subdomínio “Os micróbios” e cujos conteúdos realçaram o bolor, o fungo, os fatores do seu desenvolvimento, a esterilização, a desinfecção e a vacina. Tanto os domínios como os subdomínios estão inseridos no *Programa de Ciências da Natureza do ensino básico – 2.º Ciclo – vol. II* (Ministério da Educação, 1991) no tema “Terra – Ambiente de vida”.

O Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro homologou as *Metas curriculares* destinadas ao currículo do ensino básico onde é identificada a aprendizagem a realizar pelos alunos, em cada disciplina, sendo estas um “meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos” que permitem, ao professor, encontrar estratégias adequadas aos alunos na aquisição dos conhecimentos. Deste modo, a estagiária teve em conta o documento curricular *Metas curriculares – ensino básico – Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos* (Bonito *et al.*, 2013) para as suas planificações.

Segundo Cachapuz, Praia & Jorge (2004, p. 374), o conceito de trabalho experimental deve

envolver de um modo ou de outro o diálogo complexo e nunca acabado entre saberes conceituais e metodológicos; o trabalho experimental, nos seus vários formatos, é um instrumento privilegiado.

Estes autores referem ainda que muitos alunos durante o seu percurso escolar não tiveram a oportunidade de efetuar experiências e, deste modo, acreditam que “a ênfase do trabalho experimental deve ser centrada no aluno e, se possível, envolvendo algum tipo de pesquisa” para que estes possam ter aprendizagens significativas durante os seus trajetos escolares. Para Martins *et al.* (2006), o conceito de trabalho experimental com diferentes níveis implica manipulação de variáveis nas atividades práticas, sendo estas a

variação provocada nos valores da variável independente em estudo, medição dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada, e controlo dos valores das outras variáveis independentes que não estão em situação de estudo (Martins *et al.*, 2006, p. 36).

Assim, as atividades práticas em Ciências Naturais estão relacionadas com os conceitos de: trabalho prático (TP), trabalho laboratorial (TL) e trabalho experimental (TE). Assim, o TP corresponde ao desenvolvimento de atividades que implicam a participação ativa dos alunos na realização de tarefas, podendo estas



serem ou não do tipo laboratorial. Quanto ao TL, este envolve manipulação de equipamentos laboratoriais (existindo condições de segurança), ajudando os alunos a adquirir, a compreender e a consolidar os conceitos que sustentam as atividades. Por fim, o TE diz respeito a quando ocorre a manipulação e controlo de variáveis nas atividades.

Assim sendo, é importante que os conteúdos a abordar partam das experiências dos alunos e que os professores fomentem a curiosidade inata dos seus estudantes, explorando os saberes do dia-a-dia dos mesmos.

Por isso, Mintzes, Wandersee & Novak (2000, p. 52), citando Ausubel (1968) referem que “O fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averiguem o que ele já sabe e ensinem em conformidade”, expondo também que a aprendizagem é significativa se, no momento da abordagem dos conteúdos, se partir dos conhecimentos que os alunos já detêm, adquiridos das suas vivências, motivando e orientando estes a aprofundarem os seus conhecimentos científicos. Os conceitos podem ser desenvolvidos tendo por base o Modelo de Ensino e Aprendizagem de Lopes & Costa (1994) adaptado por Albuquerque (2001) e, segundo este modelo, o desenvolvimento dos conceitos atravessa seis dimensões de crescimento: primeira – identificação de conceitos; segunda – maturação de conceitos, o que se resume na separação de atributos essenciais e não essenciais; terceira – operacionalização, ou seja, início das relações entre conceitos; quarta – desenvolvimento, na qual a rede de ligações entre conceitos se alarga; quinta – formalização, na qual se entende que a rede de ligações é interna e baseada numa teoria; e sexta – tempo, pois através das cinco fases anteriores enriquece-se o referido crescimento de conceitos.

Logo, nas aulas de Ciências Naturais, as estratégias de aprendizagem utilizadas tiveram como base uma perspetiva construtivista. A orientação construtivista abrange um processo ativo em que o aluno assume a construção das suas estruturas conceptuais, através da ligação consciente entre os conhecimentos já existentes e os novos conhecimentos, ou seja, epistemologicamente, “a criança constrói o seu próprio conhecimento em consequência da interação com o seu meio físico e socioafetivo” (Santos, 2002, p. 28). Por outro lado, o papel do professor é importante

na medida em que ele “deve combinar ensino com aprendizagem, assim facultar aos alunos experiências efetivas de aprendizagem” (Santos, 2002, p. 32, citando Ramsden & Harrison, 1993).

Ao longo da lecionação das aulas de Ciências Naturais, houve um momento de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) e que se caracterizou por colocar os alunos a trabalhar em grupo e coube ao professor ter um

papel mediador (...) na aprendizagem” uma vez que entre os alunos existe “partilha da aprendizagem com os seus pares, pelo que o trabalho é desenvolvido em pequenos grupos (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 9).

Esta metodologia cumpre um conjunto de etapas que de certa forma estão relacionadas com o quotidiano dos alunos e, por isso, “O cenário criado (ou situação-problema) deve despertar no aluno o levantamento de questões e a procura de soluções através da promoção de atividades de investigação” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 11). Por esse motivo, a estagiária, numa das suas aulas, iniciou o processo de aprendizagem com uma apresentação de problemas reais para que os alunos pudessem fazer o levantamento de questões, levando-os à procura de soluções por via cooperativa ou independente, facilitando, assim, a aprendizagem de novos saberes, o desenvolvimento de competências de comunicação, de pensamento crítico e de tomada de decisões.

A primeira intervenção teve como descritores de aula “distinguir, dando exemplos, caracteres sexuais primários de caracteres sexuais secundários; relacionar o amadurecimento dos órgãos sexuais com as manifestações anatómicas e fisiológicas que surgem durante a puberdade, nos rapazes e nas raparigas; legendar esquemas representativos da morfologia do sistema reprodutor feminino e do sistema reprodutor masculino; e descrever a função dos órgãos que constituem o sistema reprodutor feminino e o sistema reprodutor masculino” (Bonito *et al.*, 2013). A aula iniciou com a averiguação dos conceitos e conhecimentos que a turma possuía acerca dos assuntos acima expostos, através da metodologia do questionamento. Segundo Cañal (2009), citado por Martins *et al.* (2012, p. 14),

a compreensão integrada do corpo humano só é possível se relacionarmos as diversas estruturas corporais e as suas funções específicas com as funções vitais: nutrição, reprodução e interação com o meio.

ou seja, para que os alunos tenham esta compressão julga-se essencial questionar o que estes sabem acerca do seu corpo. Assim, através do questionamento, o professor averigua se os estudantes estão a utilizar corretamente os vocábulos associados ao tema em questão. Os recursos utilizados nesta aula foram a apresentação de *PowerPoint*, com informações acerca do tema, e documentos audiovisuais do manual adotado em sala de aula. Deste modo, a utilização do quadro interativo pelos alunos foi uma mais-valia para a aquisição dos novos conteúdos abordados. No decorrer da aula, realizaram-se alguns exercícios, numa ficha elaborada pela estagiária, de forma a averiguar as aprendizagens adquiridas pelos alunos e a detetar possíveis dificuldades que tenham tido.

A segunda intervenção teve como descritores “caraterizar o processo da fecundação; distinguir fecundação de nidação; e enumerar os principais anexos embrionários e as suas funções” (Bonito *et al.*, 2013), sendo que o processo de aprendizagem foi o mesmo da aula anterior.

A terceira intervenção teve como descritor de aula “descrever a influência de alguns fatores do meio no desenvolvimento de microrganismos, através de atividades práticas” (Bonito *et al.*, 2013). A estagiária recorreu novamente a uma apresentação em *PowerPoint* para dialogar com os alunos acerca das condições de desenvolvimento de micróbios, questionando a turma sobre as situações em que possam surgir micróbios. Deste modo, pretendia-se que os alunos revissem o termo “bolor”. A aula foi prática, uma vez que a estagiária apresentou alimentos sem e com bolor, com intuito de levar os alunos a apresentarem as suas ideias, sobre as condições para os factos observados. Para isso, foram levados para a aula três alimentos que estiveram sujeitos a diferentes condições ambientais, isto é, com a atividade pretendia-se o registo e análise do aspeto dos alimentos (neste caso: broa,

laranja e morango) (Anexo 5) e relacioná-los. Deste modo, a comunicação em sala de aula teve um papel importante, como propõe Pereira:

é necessário dar importância ao regime discursivo na sala de aula. Com efeito, se a comunicação serve para transmitir informações e realizar diversos atos de fala (...), ela é também importante para o desenvolvimento do pensamento. Douglas Barnes (1977), apoiando-se em Vygotsky, refere a estes dois aspetos, distinguindo duas funções da linguagem na sala de aula de ciências: 1) comunicar qualquer coisa a outrem e 2) ajudar a refletir, isto é a organizar o pensamento. (Pereira, 2002, p. 79)

Na última intervenção, os descritores subjacentes à ação dos alunos foram “indicar três regras de higiene que contribuem para a prevenção de doenças infecciosas; e explicar a importância das vacinas” (Bonito *et al.*, 2013). Do mesmo modo, esta aula foi a continuação da aula anterior com os mesmos procedimentos, em que o debate foi predominante, tendo sido utilizado o recurso *PowerPoint*. Para explorar o tema da prevenção de doenças causadas por micróbios e os conceitos de esterilização, de desinfeção, de assepsia e de antissépticos, a estagiária proporcionou a reflexão dos alunos com a observação da utilização de esterilizador de biberões para que estes pudessem vivenciar o seu mecanismo (Anexo 6). Nesta aula, houve um momento prático com a exploração do próprio Boletim Individual de Saúde levado por cada aluno. Por fim, apresentou-se uma notícia da doença poliomielite (*Público* 05/05/2014, Anexo 7) para reforçar a importância das vacinas estarem em dia.

Nas semanas de intervenção, a avaliação praticada teve um carácter formativo, coincidindo com as intervenções dos alunos em sala de aula e registos escritos realizados por eles. Esta avaliação fez parte do processo de ensino e de aprendizagem e esta “é essencial para o professor determinar a cada momento como prosseguir” (Pereira, 2002, p. 114). Segundo a metodologia ABRP, a avaliação do aluno assume um papel fundamental na medida em que esta acompanha o processo de aprendizagem do estudante e, assim

Esta metodologia pretende avaliar cada aluno como membro de um grupo, em termos de aprendizagem de conteúdos, de desenvolvimento de processos de raciocínio científico e de pensamento crítico e, ainda na colaboração individual na resolução grupal do problema” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 27).

Deste modo, considera-se, também, que avaliação é essencial para auxiliar o professor a refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e, quando necessário, fazer alterações nos seus planos iniciais e na sua metodologia, de modo a responder às necessidades dos seus alunos.

### **2.1.2. Reflexão sobre a prática educativa**

A prática educativa na área das Ciências Naturais possuiu, como em todas as outras áreas, três momentos distintos: a observação das aulas da professora orientadora cooperante, a intervenção e a reflexão.

A estagiária considera que esta observação foi essencial, uma vez que foi possível adquirir e selecionar informações da realidade a que iria ser exposta. A fase de observação das aulas da professora orientadora cooperante confirmou ser um momento de grande importância, visto que permitiu observar os métodos e estratégias utilizados por esta. Estas aulas também permitiram analisar as atitudes, os comportamentos e as dificuldades dos alunos. Neste período, foi possível verificar que a turma, na sua grande maioria, era muito participativa, ávida em obter respostas às suas questões e que os seus resultados académicos eram muito satisfatórios. Deste modo, a estagiária procurou que as suas aulas fossem dinâmicas, utilizando diversas estratégias, de ensino e de aprendizagem, de forma a manter a turma motivada e proporcionar a sua participação e comunicação ativas nas aulas.

Na fase das intervenções, existiram alguns aspetos que podiam ser melhorados: um deles diz respeito ao saber controlar o entusiasmo dos alunos ao que lhes era solicitado; e, um outro, era ter melhorado a avaliação praticada nas aulas. Neste ponto, a estagiária usufruiu da grande ajuda da professora orientadora cooperante,

uma vez que esta a aconselhou como proceder nestes casos. Esta ajuda e partilha de ideias vieram a ter frutos nas aulas seguintes.

Um aspeto positivo, foi a estagiária ter tido em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para promover o diálogo e participação, dos mesmos na sala de aula. Esta também teve o cuidado de aprofundar os conteúdos e conhecimentos científicos das Ciências Naturais, para que estivesse pronta para as dúvidas que pudessem surgir. Sempre que possível, a estagiária, para além dos apoios adotados em sala de aula (manual e outros), escolheu e mediu distintos cenários, do quotidiano dos alunos e de si própria, para enriquecer as vivências dos mesmos, constituindo, assim, um grande desafio para os discentes e a formanda.

Por fim, o momento reflexivo é necessário na medida em que se medita sobre o que foi realizado. No estágio, estes momentos realizavam-se sempre no final de cada intervenção, onde a professora orientadora cooperante analisava, de forma construtiva, as abordagens e as estratégias utilizadas pela estagiária. Este *feedback*, tanto da professora orientadora cooperante bem como da professora supervisora, foi deveras importante para a tomada de decisões nas intervenções seguintes. Como refere Molina (2013, p. 31)

a reflexão dá-nos a oportunidade de perguntarmos a nós próprios em que aspetos podemos melhorar e como, o que funciona melhor, o que agrada aos nossos alunos ou o que aprendemos nós e eles todos os dias.

Em suma, a estagiária considera que esta experiência teve um balanço positivo, tendo em conta que foi a sua primeira intervenção do estágio.

## **2.2. Matemática**

### **2.2.1. Fundamentação da prática educativa**

A prática educativa envolveu duas sequências de ensino de três aulas (noventa minutos cada) implementadas numa turma de vinte alunos do 5.º ano do Ensino Básico, de uma instituição particular do distrito de Coimbra. As sequências de ensino incidiram sobre os domínios: “Organização e Tratamento de Dados”; “Números e Operações”; e “Geometria e Medida”.

Os objetivos específicos das sequências de ensino foram: construir, ler e interpretar tabelas de frequências absolutas; representar um conjunto de dados em tabelas e em gráficos; ler e interpretar gráficos de barras; diferenciar variáveis qualitativas de quantitativas; resolver problemas (1.ª aula); aprofundar os conhecimentos trabalhados na aula anterior; construir tabelas de frequências absoluta e relativa reconhecendo que “a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados” e “a soma das frequências relativas é igual a 1”; introduzir os conceitos de moda; calcular frequência relativa sobre a forma de fração: decimal, percentagem tendo em conta as respetivas conversões; resolver problemas (2.ª aula); consolidar os conhecimentos das aulas anteriores; relembrar o conceito de reta, introduzir reta numérica, referencial cartesiano, eixo das abcissas e eixo das ordenadas, coordenadas de um ponto; diferenciar referencial ortonormado de não ortonormado; ler e colocar pontos num referencial cartesiano; resolver problemas (3.ª aula); introduzir os conceitos de: área e unidade de medida, figuras equivalentes; determinar e calcular áreas de figuras usando como unidade de medida a área de “uma quadrícula”; introduzir o conceito de figuras (figuras congruentes); relembrar o conceito de ângulo reto; identificar “figuras não geometricamente iguais com o mesmo perímetro”; reconhecer que “figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes”; relembrar as relações das unidades de comprimento do sistema métrico; fazer conversões dessas medidas; resolver situações problemáticas (4.ª aula); diferenciar as unidades de medida de área ( $m^2$ ,  $dm^2$ ,  $cm^2$ ) através das suas

representações em papel e construir uma tabela de relações entre as unidades de área do sistema métrico; resolver problemas (5.ª aula); consolidar o conceito de perímetro de um polígono; relacionar perímetro e área; resolver situações problemáticas (6.ª aula).

Para atingir os objetivos das aulas acima referidas, foi necessário aprofundar o conhecimento matemático em ensinar, examinando ao pormenor documentos, tais como: *Elementary geometry for teachers* (Parker & Balldridge, 2008); *Development of children's understanding of length, area and volume measurement principles* (Curry, Mitchelmore & Outhred, 2006); *Análise de dados: textos de apoio para professores do 1.º Ciclo* (Martins, et al., 2007); *Organização e tratamento de dados* (Ponte & Martins, 2010); *Essential statistics* (Rees, 1995); *Coordinating numeric and linear units: elementary students' strategies for locating whole numbers on the number line* (Saxe, Shaughnessy, Gearhart & Haldar, 2013). Também foram examinados documentos curriculares como: *Programa de Matemática do ensino básico* (PMEB) (Bivar et al., 2013); *Metas curriculares do ensino básico – Matemática e caderno de apoio – 2.º Ciclo às Metas curriculares* (Bivar et al., 2012). Usou-se o manual de Matemática da turma *Projetos desafios – Matemática 5.º ano* (Santos & Almeida, 2013).

O PMEB (2013) identifica três grandes finalidades para o ensino da Matemática: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Para estas finalidades estabeleceu objetivos de aprendizagem (identificar, estender, reconhecer e saber). Estes desempenhos fundamentais “devem concorrer, a partir do nível mais elementar de escolaridade, para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente” (2018, p. 4). Durante a prática educativa que vai ser descrita, as sugestões do PMEB (Bivar et al, 2013) foram sempre tidas em conta, assim, na aula 2 desta prática, os alunos tiveram oportunidade de *resolver problemas* ao determinar a frequência relativa de um acontecimento, usando diferentes representações. Por exemplo, para a questão: “Qual



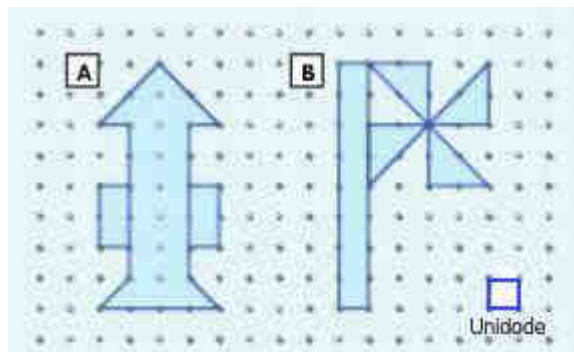
a equipa de futebol preferida?”, a resposta foi dada por interpretação da Tabela 3 e a frequência relativa estava expressa em decimal e em percentagem.

Equipa de futebol preferida	Contagem	Frequência absoluta	Frequência relativa	
			Fração decimal	Percentagem
Académica		4	0,18	$\frac{18}{100} = 18\%$
Benfica		13	0,59	$\frac{59}{100} = 59\%$
Sporting		3	0,14	$\frac{14}{100} = 14\%$
Porto		2	0,09	$\frac{9}{100} = 9\%$
TOTAL		22	1	100%

**Tabela 3 – Interpretação da frequência relativa de “Equipa de futebol preferida”**

A *comunicação matemática* esteve também presente na prática, por exemplo, na aula 1, quando a turma teve que responder às questões “Qual a disciplina favorita dos alunos do 5.º ano?”, “Qual o número de irmãos que os alunos têm?” e “Quais as características ou variáveis que estudámos hoje?” preenchendo tabelas (Anexo 8). A estagiária usou a estratégia de questionamento para apoiar os alunos a preencherem as tabelas (recolha de dados), convidando-os posteriormente a comunicar as interpretações das respetivas tabelas. Para ajudar os alunos a responder à última questão (“Quais as características ou variáveis que estudámos hoje?”), a estagiária ainda os questionou: “Quais os diferentes valores que as variáveis podem tomar?”, registando no quadro as respostas dos alunos. Deste modo, a estagiária fazia com que os alunos se expressassem matematicamente de forma correta (oral e escrita).

O *raciocínio matemático* dos alunos foi sendo fomentado aquando das diferentes tarefas distribuídas nas aulas, destaca-se a tarefa abaixo representada:



**Figura 1 – Tarefa “Qual será a área de cada uma das figuras A e B?”**

Nesta tarefa, os alunos lidaram com o raciocínio visual/espacial, fundamentalmente com as capacidades de perceção de “figura de fundo” e a de relações espaciais (Matos & Gordo, 1993).

A avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos aspetos fundamentais referidos no PMEB, a qual “permitirá cumprir a função de regulação e orientação do percurso de aprendizagem” dos alunos e que “qualquer tipo de avaliação deve ser concretizado por referência às *Metas curriculares* e deve permitir efetuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno e de cada turma” (Bivar *et al.*, 2013, p. 29). A avaliação das aprendizagens pode ser *formativa* e *sumativa*. A avaliação *formativa* pretende verificar o progresso dos alunos e informar o professor sobre os aspetos que precisam de ser melhorados. A avaliação *sumativa* avalia os conhecimentos dos alunos no final do período ou do ano letivo (Ponte & Serrazina, 2000). A avaliação formativa foi aquela usada pela estagiária durante a sua prática e incidiu na observação direta das aulas, nas produções dos alunos e no *feedback* (oral e escrito) dado. Na observação direta, foi tido em conta: a participação, o interesse, o empenho, as produções escritas e as falas dos alunos.

Stein & Smith (2009, p. 22) definem tarefas como “a base para a aprendizagem dos alunos”. As tarefas matemáticas vão aqui ser designadas tendo em conta a nomenclatura de Ponte (2005): *exercícios*, *problemas*, *explorações* e *investigações*. Os *exercícios* servem fundamentalmente a intenção de consolidar conhecimentos, ou seja, servem para os alunos porem em prática os conhecimentos anteriormente adquiridos. Os *problemas* distinguem-se dos exercícios, pois apresentam um grau de

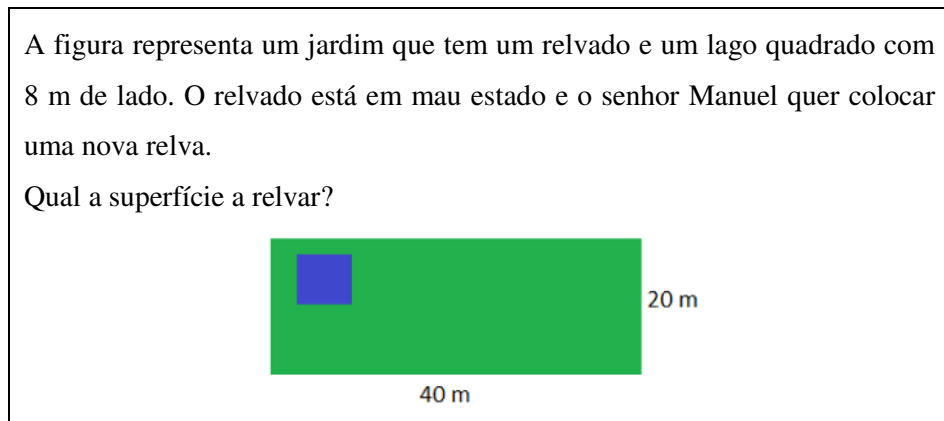
dificuldade apreciável e os alunos desconhecem a forma de os resolver. Os problemas não devem ser nem demasiado difíceis, pois podem levar os alunos a desistirem rapidamente; nem demasiado fáceis. As *investigações* surgem num contexto de vida real e “promovem o envolvimento dos alunos, pois requerem a sua participação ativa desde a primeira fase do processo – a formulação das questões a resolver” (Ponte, 2005, p. 7). As *explorações* são análogas às tarefas de investigação, apenas diferem no seu “grau de desafio”, sendo este menor (Ponte, 2005, p. 8).

Nesta prática, os alunos usaram, essencialmente, exercícios e problemas. Por exemplo, na tarefa da Figura 2, na aula 4, pretendia-se que os alunos realizassem conversões, constituindo um exercício, uma vez que pretendia consolidar-se conhecimentos já adquiridos.

2400 mm = _____ m
0,099 hm = _____ m
3,67 m = _____ dam
7,1 m = _____ dm
3675 mm = _____ km

**Figura 2 – Tarefa “Converter unidades de medida de comprimentos”**

Na aula 5, os alunos tiveram a oportunidade de resolver problemas, tais como: “Qual será a área de cada uma das figuras A e B?”, já atrás referido (Figura 1), bem como o problema “Calcular a área do relvado de um jardim” (Figura 3).



**Figura 3 – Tarefa “Calcular a área do relvado de um jardim”**

As aulas das duas sequências de ensino desta prática tiveram dois tipos de estrutura. Se um *novo conceito* iria ser desenvolvido, a estagiária desenvolvia-o a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, em grande grupo, através de uma situação problemática. Posteriormente, os alunos eram convidados a resolver problemas de aplicação. Se a aula era para *consolidar conhecimentos*, aos alunos era-lhes dada uma situação problemática que podiam resolver individualmente ou em grupo. A estagiária ia questionando a turma, ou cada aluno individualmente, circulando pela turma, esclarecendo dúvidas pontuais, e tentando gerir as aprendizagens dos alunos, muitas vezes, através de *feedback* oral.

### **2.2.2. Reflexão sobre a prática educativa**

A prática educativa englobou três componentes: a *observação de aulas*, a *implementação de aulas* e a *reflexão*.

A *observação de aulas* envolveu as aulas da professora orientadora titular da turma de estágio e as aulas de uma estagiária que partilhava a mesma turma de estágio. As quatro aulas observadas da professora titular tiveram noventa minutos cada uma e, através delas, a estagiária pôde identificar: alunos que evidenciavam dificuldades em matemática; recursos (por exemplo, tarefas) e estratégias

pedagógicas utilizadas pela docente. A *observação* das aulas da outra estagiária (seis aulas de noventa minutos cada) foi feita tendo em conta três critérios que foram sugeridos: “Quais os pontos críticos da aula?”; “O que é que os alunos aprenderam?” e “O que faria, de modo diferente, se fosse a professora da turma?”. As respostas a estas questões permitiram orientar a reflexão da estagiária. Por exemplo, na aula sobre o “diagrama de caule-e-folhas”, os conceitos matemáticos envolvidos e o vocabulário matemático pareceram ter sido desenvolvidos na turma de forma não muito clara, precisa e rigorosa. Contudo, os alunos mostraram que tinham consolidado aqueles conhecimentos.

Para *implementação das aulas* das duas sequências de ensino, procedeu-se à construção de esboços das respetivas planificações de aulas. Essas planificações foram sofrendo alterações de melhoramento, resultante, fundamentalmente, do apoio dado pelas duas orientadoras do estágio (professora titular da turma e professora supervisora na ESEC), no sentido de refletir sobre as estratégias a usar.

Os momentos de *reflexão*, após as aulas implementadas, com as estagiárias e as professoras supramencionadas, foram essenciais para analisar as intervenções implementadas, debater os aspetos a melhorar e captar as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Destes aspetos, destacou-se a necessidade de utilizar a linguagem matemática com maior rigor e clareza.

Refletindo sobre as dificuldades dos alunos, verificou-se que eles acarretavam concessões erróneas ou incompletas de anos anteriores, por exemplo, não tinham o “conceito de área” captado, mas eram capazes de usar a fórmula para calcular a área de uma figura plana.

As dificuldades sentidas pela estagiária ao longo de toda a prática letiva tiveram a ver com o uso da linguagem matemática a desenvolver na turma. Para o seu desenvolvimento profissional com professora de matemática terá que aprofundar o conhecimento matemático a ensinar e o uso do vocabulário respetivo. Sobretudo, deve fomentar o conhecimento pedagógico do conteúdo a ensinar, tendo em conta as ideias de Ball, Thames & Phelps (2008). Será também importante trabalhar em colaboração com pares com experiência em educação matemática.

## 2.3. Português

### 2.3.1. Fundamentação da prática educativa

A prática educativa a Português decorreu na turma do 5.º ano, descrita no ponto 1 deste capítulo, e envolveu seis aulas de noventa minutos. De referir que todas as aulas lecionadas tiveram uma sequência ininterrupta, facto que não se verificou nos outros domínios científicos. Deste modo, a estagiária considerou este acontecimento uma mais-valia na sua planificação, porque permitiu que houvesse um encadeamento coerente entre as aulas.

O Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, veio determinar que o ensino de Português seria orientado pelas *Metas curriculares de Português – ensino básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Buescu *et al.*, 2012) e, deste modo, foi afastado o documento orientador *Currículo nacional do ensino básico — competências essenciais* (ME, 2001). As *Metas curriculares* foram criadas com três objetivos: clarificar os conteúdos de aprendizagem em cada ano, responsabilizar o ensino desses conteúdos em um momento determinado do percurso escolar e optar por formas de continuidade e de progressão entre os diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos. Ou seja, em casos pontuais, estes determinam uma nova estruturação de alguns conteúdos para reforçar a coerência dos conteúdos de aprendizagem por ano e por ciclo (Buescu *et al.*, 2012, p. 5). O *Programa de Português do Ensino Básico (PPEB)* (Reis *et al.*, 2009) foi também uma referência para a reestruturação do documento acima referido (Buescu *et al.*, 2012, p. 4). As alterações verificadas foram a junção dos domínios da “Compreensão do Oral e da Expressão Oral” num só domínio designado por domínio “Oralidade” e o domínio “Leitura” e o domínio “Escrita” passou ao domínio “Leitura e Escrita”, nos dois primeiros CEB. Quanto ao domínio “Conhecimento Explícito da Língua” passou a designar-se por “Gramática” e foi criado o domínio “Educação Literária” (Buescu *et al.*, 2012, p. 5). Em suma, os quatro domínios de referência das *Metas curriculares* são a “Oralidade”, a “Leitura e Escrita”, a “Gramática” e a “Educação Literária”. Por

isso, nas suas planificações, a estagiária tentou, sempre que possível, não isolar os quatro domínios, uma vez que estes se complementam para promover nos alunos aulas significativas e dinâmicas.

Por conseguinte, para a planificação das suas aulas, a estagiária teve por base a análise detalhada dos documentos curriculares: o PPEB (Reis *et al.*, 2009), as *Metas curriculares de Português – ensino básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Buescu *et al.*, 2012), e o manual de Português – *Projetos desafios – Português 5.º ano* (Variz, Dias & Romão, 2013), usado regularmente pela professora orientadora cooperante. Com o propósito de aprofundar os seus conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina analisou diferentes obras de autores de referência.

Assim sendo, as planificações do conjunto de todas as aulas tiveram como objetivos gerais: interpretar discursos orais breves; produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência; ler textos diversos; organizar a informação contida no texto; escrever textos diversos; reconhecer e conhecer classes de palavras; analisar e estruturar unidades sintáticas; indicar classe de palavras e ler e interpretar textos literários.

Quanto aos conteúdos abordados foram: o teatro; o texto dramático *Vem aí o Zé das moscas*<sup>7</sup> e *O Príncipe Nabo*<sup>8</sup>; o conto<sup>9</sup> e o texto dramático *Os dez anõezinhos da Tia verde-água*<sup>10</sup>; a banda desenhada; as interjeições; as frases simples e frases complexas e as conjunções coordenativas. Aquando da planificação do domínio “Educação Literária”, a estagiária teve que recorrer aos objetivos e descritores do 6.º ano, uma vez que os que a estagiária planeou não eram referidos no 5.º ano, apesar de o texto dramático *O Príncipe Nabo* constar na lista de obras e textos recomendados pelas *Metas curriculares*.

---

<sup>7</sup> Excerto retirado da obra de António Torrado *Teatro às três pancadas*, publicada pela Editorial Caminho, em 2010.

<sup>8</sup> Durante as aulas, esta obra foi lida na íntegra, escrita por Ilse Losa, publicada pela editora Edições Afrontamento, em 2000.

<sup>9</sup> Conto retirado da obra *100 Histórias de todos os tempos*, escrita por Maria Alberta Menéres e publicada pela editora Edições Asa, em 2002.

<sup>10</sup> Excerto da obra *Teatrinho do Romão*, de Luísa Dacosta, e publicada pela editora Edições ASA, em 2013.

O Português é a língua de escolarização do sistema educativo em Portugal. Esta disciplina assume-se como elemento de extrema importância em todo o processo de ensino e de aprendizagem de todos os cidadãos, o que significa que “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar” (Reis *et al.*, 2009, p. 12). Por isso, é essencial que o professor tenha consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2012, p. 38), como tal “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2012, p. 39).

Segundo Reis *et al.* (2009, p. 74), o domínio “Oralidade”, “adquire uma função relevante, na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados.” Deste modo, na sala de aula deve ser dada uma igual importância ao trabalho sobre o desenvolvimento das competências do domínio oral como sobre as do domínio escrito. Deste modo, durante a prática educativa, a estagiária tentou desenvolver nos alunos estas competências de forma equilibrada, gerindo o tempo para que nenhum domínio ficasse desvalorizado.

A competência comunicativa desenvolveu-se ao serem trabalhadas a expressão e a compreensão oral. Segundo Reis *et al.* (2009, p. 80), no domínio da compreensão oral, prevêem para o 2.º Ciclo como descritores de desempenho “prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: reformular o enunciado ouvido; (...) explicitar o assunto, tema ou tópico (...)”. Na sequência deste descritor, a estagiária lia em voz alta os textos, solicitando, depois, aos alunos que fizessem a leitura dos mesmos. A partir do texto dramático *Vem aí o Zé das moscas*, inferiu-se o assunto tratado no excerto, incitando-se os alunos a caracterizar as personagens. Deste modo, é importante ter um bom domínio da “Oralidade”. Hoje em dia, o saber falar corretamente define a pessoa e os professores não devem afastar-se da construção deste processo, empenhando-se na busca de estratégias para a sua aprendizagem. Tendo em conta este assunto, Amor (2003, p. 67) refere que “a condição fundamental para a aquisição e aperfeiçoamento numa língua é o seu uso comunicativo – aprende-se a falar falando.”



De acordo com Sim-Sim (2007, p. 11),

No ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo.

Deste modo, a estagiária recorreu a várias estratégias antes, durante e após a leitura de textos, utilizando atividades diversificadas, enquadrando a leitura silenciosa, a leitura em voz alta e a leitura com recurso à dramatização. Considerou-se essencial motivar os alunos para a leitura, logo ler de forma expressiva poderá estimular os discentes a ler cada vez mais. Deste modo, a leitura do texto dramático *O Príncipe Nabo* foi realmente motivadora para os alunos, uma vez que estes praticaram uma leitura expressiva, e como refere Marques, (2010, p. 1093):

O professor deve aproveitar as oportunidades que a classe faz surgir e criar novas oportunidades para motivar a prática da leitura expressiva. Levar os alunos a ter confiança e bom domínio do texto. O professor pode trabalhar esse tipo de leitura preparando projetos como: (...) dramatizações, peças teatrais (...).

Alliende & Condemarín (2005, p. V) referem que a leitura de textos é muito importante, pois:

A leitura é, fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. Para os que sabem desfrutá-la, ela constitui uma experiência prazerosa que ilumina mundos de conhecimentos, proporciona sabedoria, permite conectar-se com autores e personagens literários que jamais conheceríamos pessoalmente e apropriar-se dos testemunhos dados por outras pessoas, tempos e lugares.

Quanto à escrita, a estagiária proporcionou um momento de escrita criativa, utilizando, para tal, o conteúdo da banda desenhada com um exemplo de Quino e a sua personagem *Mafalda*. Este momento não foi isolado, uma vez que a estagiária referiu as características da banda desenhada e exemplificou-a com tiras do mesmo autor. Os alunos realizaram uma tarefa em que tiveram que preencher as lacunas nalgumas vinhetas e, para essa realização, a estagiária ia dando indicações. No final da tarefa, a estagiária alertou-os para reverem o que tinham escrito, porque na maioria das vezes, como referem Niza, Segura & Mota (2011, p. 11):

(...) o pensamento é mais rápido do que o ritmo da caneta em grafá-lo. Por isso, ocorrem omissões de palavras, repetições ou articulações de frases ainda inadequadas. Estas ocorrências são frequentemente consideradas como erros.

A melhor estratégia para a abordagem destes erros é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros.

No final da tarefa, a estagiária solicitou a alguns alunos para lerem a suas sugestões e, depois disto, esta projetou as tiras completas para estes visualizarem as tiras do autor e compararem as suas sugestões com as tiras em questão (Anexo 9). Este momento, também ocasionou a partilha de diversos exemplos entre os alunos, levando-os, deste modo, a partilharem entre eles o que cada um escreveu. Os mesmos autores, citando a Associação de Professores de Inglês dos Estados Unidos (NCTE) (1984), acrescentam que “ler o que os colegas escreveram, explicar as impressões pessoais causadas por esses textos e ouvir as opiniões dos outros sobre os seus próprios textos são atividades importantes da aula de escrita” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 34).

Nas *Metas curriculares*, surgiu o domínio da Educação Literária e Buescu *et al.* (2012, p. 5) referem que este era a junção de “vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios”. Pretendeu-se contribuir para a “formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6), uma vez que as obras selecionadas constavam de uma lista indicada no respetivo documento e

estas continham tradições e valores constituindo, assim, um património cultural para os alunos. Este contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, de distintos géneros, favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

Por fim, no domínio da “Gramática”, Buescu *et al.* (2012, p. 6) expõem que

pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.

Logo, no decorrer da prática educativa, a estagiária tentou sempre cumprir este propósito, pois para que os alunos saibam escrever corretamente é necessário que dominem os conteúdos gramaticais. As frases simples e as complexas foram abordadas durante a prática, tendo havido uma contextualização com os textos dramáticos explorados em aula tornando a aprendizagem significativa para os alunos. Mais, as escolhas de certos exemplos destes textos foram importantes para o envolvimento gramatical abordado e mostrar que

o enfoque na escrita é fundamental. Como é fundamental a escolha de bons textos para servirem de modelo. Mais importante do que a introdução da terminologia é o domínio dos fenómenos linguísticos. Deste modo, o estudo e o treino em contextos autênticos são fundamentais (Xavier, 2013, p. 147).

Por isso, mais relevante do que saber as terminologias é compreender o processo.

Nas aulas, outra estratégia utilizada foi a da abordagem da Gramática pela descoberta, pois leva os alunos ao conhecimento e, desta forma, não implica tanto a exposição de conteúdos. Já que os alunos, aprendendo de uma forma ativa, e não

passiva, podem desfrutar de aprendizagens significativas na medida em que estes descobrem “o funcionamento de um fenómeno gramatical” (Xavier, 2012, p. 470).

Para que “a aprendizagem de conteúdos gramaticais seja efetiva, é fundamental que haja momentos de treino” (Xavier, 2013, p. 144) e, após a compreensão dos conteúdos abordados, é importante que haja atividades de treino com diversas situações possíveis nas quais se verificam estes conteúdos para tornar o conhecimento dos alunos mais alargado.

Durante a prática educativa, a avaliação foi essencialmente formativa tendo sido utilizada a observação direta da participação e empenho dos alunos, bem como a análise das respostas dadas. A estagiária considerou muito importante que ao longo das aulas, os alunos tivessem *feedback* dos trabalhos realizados, das dificuldades e da evolução das suas aprendizagens, para estes terem consciência dos seus progressos.

### **2.3.2. Reflexão sobre a prática educativa**

O facto de a estagiária ter observado as aulas da professora orientadora cooperante permitiu-lhe conhecer as potencialidades ou as dificuldades da turma e os métodos utilizados pela docente, e, deste modo, planificar as suas aulas consoante o que tinha observado. Esta observação foi fundamental para o trabalho que se aproximava, permitindo à estagiária refletir sobre os processos que iria adotar e pesquisar fontes fidedignas, por forma a estar segura a explorar e lecionar o texto dramático.

As aulas foram planeadas tendo sempre presente os documentos orientadores, as sugestões e as orientações dadas tanto pela professora orientadora cooperante bem como pela professora supervisora.

Inicialmente, a estagiária estava um pouco apreensiva a lecionar Português, porque esta já tinha experiência/conhecimentos dos conteúdos que iria lecionar, mas o facto de estar a estagiar numa instituição privada, e sendo esse um meio

desconhecido para a mesma, houve o receio de que esta experiência não fosse suficiente para intervir neste contexto. Mas esta situação acabou por não se constatar, tendo sido esta experiência uma mais-valia em estabelecer uma boa relação com a turma.

Assim sendo, a visão de professor ideal vai mais além do professor a debitar a matéria, a estagiária considera importante dominar os conteúdos inerentes à disciplina, aplicando, sempre que possível, estratégias de ensino desafiantes para os alunos beneficiarem de uma aprendizagem significativa. Segundo, Cury (2009, p. 26)

Bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações.

Por isso, o importante não é passar o nosso conhecimento aos alunos, é essencial dar-lhes ferramentas para que estes descubram o seu caminho, ou seja, aplicando-se neste contexto os conceitos do construtivismo. A disciplina de Português, tal como as outras disciplinas, necessita que os docentes enriqueçam as suas aulas com diferentes estratégias para levar os seus discentes a construir os próprios conhecimentos.

Aquando da leção do texto dramático, houve a preocupação, por parte da estagiária, em questionar os alunos para perceber se estes já possuíam conhecimentos prévios. Para o mesmo autor, Cury, a escola ideal é baseada na arte de questionar, sendo os seus objetivos principais o “reacender da motivação, desenvolver o questionamento, enriquecer a interpretação de textos e enunciados, abrir as janelas da inteligência” (Cury, 2009, p. 46).

Esta instituição beneficiava de boas instalações e, deste modo, todas as salas de aula possuíam quadros interativos. Logo, para motivar os alunos a participarem nas aulas, usou-se este recurso para cativar a turma a melhorar as suas aprendizagens, mas também foi útil na medida em que se pôde economizar o tempo de aula. O recurso *PowerPoint* foi utilizado para exemplificar os conceitos sobre os conteúdos a

expor e para visualizar enunciados ou atividades, tendo sido uma grande ajuda para a estagiária.

Durante a lecionação, ocorreram algumas falhas como, por exemplo, a gestão do tempo, devido à morosidade de alguns alunos na realização dos seus trabalhos, mas salienta-se que a estagiária conseguiu cumprir totalmente todas as planificações a que se tinha proposto. Por isso, após cada aula lecionada, seguiam-se reuniões reflexivas com a professora orientadora cooperante e, nas aulas de Prática Educativa, também surgiam momentos reflexivos com a professora supervisora. Estes momentos de reflexão permitiram analisar e discutir os pontos positivos e negativos, examinar as planificações de aula recebendo sugestões para melhorar as suas implementações. Deste modo, Alarcão (2001, p. 10) considera que a reflexão feita por um professor é importante, na medida em que

Se nos encontramos perante uma nova mundividência, é importante que a analisemos e reflitamos sobre ela para não nos virmos sentir uma espécie de extraterrestres deslocados.

Essa reflexão é importante sobretudo para nós (...) já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro.

A estagiária considerou estas reuniões de extrema relevância para a melhoria das suas práticas e para o crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

## 2.4. História e Geografia de Portugal

### 2.4.1. Fundamentação da prática educativa

A prática educativa em História e Geografia de Portugal (HGP) envolveu a lecionação de duas aulas de noventa minutos e duas aulas de quarenta e cinco minutos, numa instituição particular no distrito de Coimbra com quinze alunos do 6.º ano. A sequência de ensino incidiu sobre o tema “Portugal no Passado”, sobre os subtemas “Os anos de Ditadura” e “O 25 de abril e a construção da democracia”, cujos conteúdos abordados foram “Salazar e o Estado Novo”, “A Guerra Colonial”, “A ação militar e popular no 25 de abril”, “A independência das Colónias” e “A Constituição de 1976 e o restabelecimento da Democracia”.

A preparação das aulas envolveu um estudo pormenorizado dos subtemas acima mencionados e, para este fim, foram consultados diversos livros, tais como, *História de Portugal, Vol. 8 – Portugal em transe (1974-1985)* (Mattoso, 1993), *História contemporânea de Portugal – Portugal de abril: do 25 de abril aos novos dias* (Medina, 1990) e *25 de abril, antes e depois* (Fidalgo, 1999), *História de Portugal* (Ramos, Vasconcelos e Sousa & Monteiro, 2010) e *Dicionário de História de Portugal* (Serrão, 1985).

Para as aulas e respetivas planificações, os documentos utilizados regularmente foram o *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de organização do ensino-aprendizagem – Volume II – ensino básico - 2º Ciclo* (Ministério da Educação, 1991) e as *Metas curriculares – 2.º Ciclo do ensino básico – História e Geografia de Portugal* (Ribeiro *et al.*, 2013) e os mesmos serviram de apoio para “encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 1). De salientar que as *Metas curriculares* referenciam que têm “por base os conteúdos do Programa de História e Geografia de Portugal em vigor (1991)” e que estas “devem ser objeto

primordial de ensino, constituindo um referencial para professores” (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 1).

A prática letiva de qualquer disciplina é desafiante e para o professor de HGP não existe exceção, uma vez que, como referem Félix & Roldão: “Como professores de História, sabemos bem quão difícil é reter a atenção dos alunos, interessá-los, quando se trata de lhes *explicar* a História” (1996, p. 17). Logo, é importante ter em conta a forma como os professores proporcionam as aprendizagens aos seus alunos, sendo que estes presenciam os acontecimentos históricos narrados como sendo histórias de heróis, ou seja, havendo neste sentido um dualismo entre a fantasia e o real (Fabregat & Fabregat, 1989). Estes autores referem, ainda, que é importante “despertar nos alunos o interesse pelo acontecimento histórico e a iniciação no histórico, mediante a observação direta e as narrações, procurando o mais significativo de cada uma.” (1989, p. 14), ou seja, os alunos encontram-se numa idade em que o ensino da História pode “adquirir um carácter mais científico” e, deste modo, “O jovem deve compreender que o estado da sociedade em que vive é o resultado da ação contínua e coletiva das gerações passadas, em estreita solidariedade umas com as outras.” (1989, p. 15). Por seu lado, Félix & Roldão (1996, p. 17) acrescentam que é fundamental que os alunos “conheçam como funciona o conhecimento do passado histórico”.

No momento da intervenção pedagógica, uma das preocupações sempre presente foi a de esclarecer, junto dos alunos, a importância da disciplina de HGP na sua formação, na medida em que é necessário que “os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem” (Ministério da Educação, 1991, p. 77). Deste modo, durante a leção, houve o cuidado de fazer perceber aos alunos que a disciplina de HGP tem uma grande importância na formação de cada indivíduo, porque estudar História envolve conhecer os seus antepassados e as suas origens. Os autores Chaffer & Taylor afirmam que: “o atrativo da história consiste, pois, em ser, acima de tudo, uma atividade, um processo de joeirar provas do monte de poeira do passado para se poder compreender a evolução da Humanidade”



(1984, p. 14), ou seja, quando se fala de História não é somente falar do passado, mas sim, compreender através da mesma, a evolução do Ser Humano.

Na lecionação, tentou-se criar um ambiente favorável à aprendizagem de modo a estimular o interesse dos alunos pelas diversas atividades, conforme Molina refere: “incutir entusiasmo e desejo de aprender nos nossos alunos” (2013, p. 16) leva a que estes se sintam mais envolvidos nas aulas e obtenham melhores resultados. A professora estagiária acredita que os alunos nas aulas de HGP, como também noutras disciplinas, não devem ser simples recetores de informação, uma vez que, citando Marques: “Está implícita a ideia de que os alunos não são páginas em branco onde os professores inscrevem os saberes. Cada um deles traz consigo as suas perspetivas, experiências, representações pessoais, ou seja, saberes anteriormente construídos.” (2009, p. 43).

Por outro lado, os professores têm de estar cientes de que a sociedade vive na era da globalização, logo:

os desafios impostos à sociedade não cessam de aumentar e a aprendizagem constitui um tesouro importante para o desempenho profissional de qualquer indivíduo, face às competências profissionais cada vez mais solicitadas. E o campo educacional não é exceção. Atualmente, os docentes são confrontados com novas tarefas (Conceição & Sousa, 2012, p. 81).

Neste sentido, a utilização das tecnologias foi um importante recurso no desenvolvimento das atividades letivas, uma vez que “É um dado adquirido que as Tecnologias da Informação fazem hoje parte do quotidiano e a escola está perante o desafio da sua utilização” (Sousa, Pato & Canavilhas, 1993, p. 25).

Deste modo, as aulas tiveram quase sempre, como suporte, o *PowerPoint* para que os alunos pudessem acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos. Segundo Mónica “a História pode ser a disciplina mais aborrecida ou a mais fascinante: depende da forma como é lecionada” (2014, p. 142). Neste sentido, o quadro interativo, preciosa ferramenta de pesquisa e apoio didático, quer para o professor, quer para os alunos, foi um recurso muito utilizado, tornando as aulas mais atrativas

e os alunos bastante mais participativos. Salienta-se que o uso didático das novas tecnologias deve ser considerado um excelente contributo para melhorar o ambiente de aprendizagem, e não um meio de “debitar” os conteúdos. Se a sua utilização é centrada apenas para transmitir os conteúdos, no ponto de vista pedagógico serão poucos os ganhos para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

A oralidade, em conjunto com a apresentação de imagens, torna as aprendizagens mais significantes e como afirmam Trepát & Rivero (2010, p. 63, citando Mayer, 2001): “Os estudantes aprendem melhor através de palavras e imagens apresentadas em simultâneo do que quando a transmissão de conhecimentos se baseia unicamente em palavras, e isto permite ao aluno estabelecer conexões entre as referências verbais e as referências gráficas”.

Com efeito, os estudantes aprendem melhor através de palavras e imagens, apresentadas em simultâneo, na medida em que permite aos alunos estabelecerem conexões entre as referências verbais e as referências gráficas.

Também as fontes históricas, primárias e/ou secundárias, são um excelente recurso educativo. Nesse sentido, nas aulas sobre o tema “25 de abril” foram projetados excertos de um filme e de documentários, bem como foram utilizadas letras de canções de modo a que os alunos aprofundassem as suas aprendizagens a partir de documentos da época histórica em estudo.

No que respeita a avaliação, Félix (1998, p. 47) refere que ela deve ser: “essencialmente formativa (principalmente na escolaridade básica), em que o objetivo é corrigir aprendizagens deficientes, ajudando os alunos a aprender”. Partindo deste pressuposto, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi essencialmente formativa, utilizando a observação direta, o questionamento e a resolução de fichas de trabalho. Deste modo, a avaliação permitiu refletir sobre os pontos negativos e positivos da lecionação, a partir dos quais foi possível repensar as estratégias utilizadas, ou seja, a reflexão crítica permite tomar decisões relativamente a eventuais alterações no sentido de tornar mais facilitadoras e significativas as aprendizagens dos alunos.

#### **2.4.2. Reflexão sobre a prática educativa**

A prática educativa da disciplina de HGP teve três momentos distintos: observação, intervenção e reflexão. O primeiro momento, o da observação, teve uma duração de três semanas e foi importante na medida em que tive oportunidade de observar e de registar as estratégias, as metodologias e as atividades da professora cooperante. Tal como Reis (2011, p. 12) refere “A observação de aulas permite aceder, entre outros aspetos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos.”. O período de observação permitiu perceber como é que uma professora, com largos anos de experiência, se relacionava com os seus alunos, compreender as suas estratégias e recursos utilizados e, ainda, como resolvia as situações de maior tensão na sala de aula, tendo, ainda, permitindo constatar que a turma era bastante participativa e interessada pelos conteúdos abordados nas aulas de HGP. Por essa razão, tive, ao longo de todo o estágio, a preocupação de implementar aulas diversificadas e dinâmicas de forma a manter a motivação e o interesse dos alunos. Para tal, foram utilizadas estratégias e recursos diversificados com vista a uma maior dinamização das aulas, sendo utilizados: o recurso a *PowerPoint*, o diálogo e a análise de textos ou de imagens.

Na prática educativa, a análise de documentos foi uma constante e “constitui o método básico da aprendizagem da História e simultaneamente uma excelente motivação” (Marques, 1983, p. 23), porque as imagens, os textos e outros recursos permitem também estabelecer o diálogo e fomentar a participação dos alunos na aula, cabendo “ao docente e aos alunos elaborar as perguntas que ao documento devem ser feitas. A partir delas os discentes estão aptos a fazerem conclusões e a elaborarem sínteses esquemáticas” (Marques, 1983, p. 24).

As preocupações não só se centraram na abordagem cientificamente correta dos temas lecionados, na utilização de recursos diversificados, como também na compreensão do papel formativo da História, tal como refere Félix:

o ensino da História, pode e deve dar uma importante contribuição para a educação, no desenvolvimento da cidadania possibilitando que os jovens: aprendam que a herança histórica do seu país é importante; desenvolvam competências, como o pensar por si próprios e analisar criticamente as diferentes formas de informação; desenvolvam atitudes básicas como a honestidade intelectual e o rigor, o juízo autónomo, a curiosidade, a abertura e a tolerância (Félix, 1998, p.11).

Proença afirma que “Para uma visão tanto quanto possível «objetiva» do passado, é essencial estimular a imaginação do aluno para o levar a uma vivência mental de outras épocas e outras formas de viver e de pensar” (1992, p. 96). Desta forma, o recurso aos meios audiovisuais (visionamento de alguns excertos do filme *Capitães de abril* e a apresentação da *Proclamação da Junta de Salvação Nacional*) permitiu estimular a imaginação da turma e possibilitou uma melhor compreensão dos conteúdos estudados, o “Estado Novo” e a “Revolução de abril”.

Botelho (2009, p. 114), ao referir-se ao recurso das TIC, refere que este é “mais um recurso pedagógico, que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (...) e um novo ambiente social”. Nas aulas lecionadas, o uso do *PowerPoint* foi essencial, uma vez que este meio assumiu várias funções, nomeadamente, permitir variar os recursos educativos frequentemente utilizados (como é o caso do manual de HGP), facilitar a gestão de tempo na sala de aula e motivar os alunos para o diálogo e para a aprendizagem.

Durante a planificação das aulas surgiram algumas dúvidas sobre o domínio científico dos conteúdos a lecionar e a gestão do tempo. Para superar estas dificuldades, no que respeita ao domínio científico, a pesquisa e o aprofundamento dos conhecimentos foram fundamentais para que ficasse mais segura e confiante, mas consciente da necessidade de saber adequar o conhecimento, tal como refere Roldão “é necessário admitir que ensinar com rigor científico não significa, simplesmente, transpor a ciência para a aprendizagem, mas requer adequação dos conteúdos de ensino às necessidades e possibilidades dos alunos e aos objetivos da educação” (1987b, p. 45). Deste modo, é importante o professor de História “criar

“apoios” que ajudem o aluno na construção do conhecimento, estimulando-o a expressar “ideias históricas” na sua linguagem” (Félix, 1998, p. 33).

Quanto à gestão do tempo, a questão residiu, inicialmente, no desajustamento entre o que era planificado e o que efetivamente lecionava. Na verdade, as planificações das primeiras aulas eram demasiado ambiciosas e vastas, pelo que faltava tempo para a sua concretização. No entanto, com o desenrolar do estágio e com as orientações, o apoio e os conselhos prestados pela professora cooperante e pela professora supervisora, esta situação melhorou significativamente.

Um aspeto importante a referir prende-se com os momentos de reflexão realizados após cada aula, os quais ajudavam a refletir sobre as práticas evidenciando os aspetos positivos e/os aspetos a melhorar. Estes momentos revelaram-se muito importantes na medida em que permitiram a autocrítica, contribuindo para uma melhoria significativa das práticas realizadas. Roldão refere que:

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 2009, p. 49).

Deste modo, considera-se que este momento foi essencial, porque a estagiária tomou consciência dos desafios e das dificuldades com o qual um professor se depara, dentro e fora da sala de aula, e como Roldão (2007, p. 98) defende, um professor é aquele que deve “saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz”.

Em suma, este estágio permitiu perceber que o professor de HGP não é, hoje em dia, um professor que “debita” a matéria e que pretende que a sua turma a decore. Graças aos meios que atualmente o professor dispõe, pode planificar as suas aulas de forma ativa e contribuir para que os seus alunos aprendam História e Geografia de Portugal com prazer.

Esta forma de pensar deve-se ao facto de, durante o seu percurso académico, tanto na Licenciatura como no Mestrado, a estagiária ter tido a oportunidade de assistir às aulas de docentes apaixonados pela lecionação da disciplina de História. Deste modo, ao longo deste percurso, as bases teóricas, a colaboração com os profissionais e os colegas foram suportes do seu crescimento pessoal e profissional. Assim sendo, este caminho tornou-se um desafio positivo, estimulante e enriquecedor.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





Todo o percurso, ao longo do Mestrado, foi deveras relevante, tanto ao nível da formação profissional como pessoal.

O presente relatório permitiu refletir mais atentamente sobre as experiências e aprendizagens essenciais vivenciadas nos estágios do 1.º e 2.º CEB, bem como os conhecimentos curriculares, pedagógicos e científicos adquiridos em todas as disciplinas. Logo, estes estágios foram importantes, porque marcaram o início do futuro profissional da estagiária, uma vez que a prática educativa, em ambos os ciclos, consistiram na primeira experiência mais aprofundada em campo.

Cada aluno é diferente e cada turma em grupo é distinta, logo é necessário o docente ter essa noção e, deste modo, saber que o foco principal em contexto de sala de aula será o aluno. Por isso, o primeiro trabalho do professor é conhecer os seus alunos, através da informação fornecida anteriormente e depois através da sua observação e avaliação aquando das aulas lecionadas. Ao conhecer a sua turma, o docente planificará as aulas de modo a que a sua implementação resulte em aprendizagens significativas para os alunos.

Não será de um dia para o outro que os professores adquirem experiência, por isso, a formação inicial é o primeiro passo de um longo percurso a ser construído. Em vista disto, e parafraseando Ponte (1994), o estudante/estagiário, quando adquire a sua habilitação profissional, não poderá ser considerado um profissional amadurecido, visto que os conhecimentos que este adquiriu ao longo da sua formação inicial são escassos para o exercício das suas funções ao longo da carreira. Daí a necessidade de adquirir aprendizagens diversas, que apenas os estágios podem oferecer, possibilitando enfrentar novos incentivos que, por si só, a componente teórica não permite explorar. Logo, através destas experiências, das reflexões e da partilha de opiniões junto dos professores orientadores cooperantes e professores supervisores, a estagiária conseguiu assimilar e absorver um conjunto de experiências com que se ia deparando.

A estagiária considera que as aulas das didáticas são fundamentais, uma vez que estas não são um conjunto de simples compilações de métodos e técnicas de

ensino, mas constituem um enquadramento teórico essencial para as suas futuras ações como professora.

Como futura profissional, a estagiária terá que ter em conta que as políticas de ensino e as investigações sobre educação e didática estão sempre a mudar. Hoje, o ensino está mais centrado no aluno e pretende que seja este a descobrir os novos conceitos. Logo, o ensino da gramática com a AAD está longe da antiga, ou seja, do ensino tradicional, em que o docente era um transmissor de conhecimentos e os alunos absorviam-nos sem os questionar, isto é, o professor expunha a matéria e os alunos memorizavam as regras.

Assim sendo, a competência gramatical pode ser abordada de uma nova forma, sem que seja o professor a debitar as regras, os alunos a escrevê-las e de seguida a decorá-las. Está comprovado, em vários estudos, que é muito mais aliciante para os alunos eles próprios descobrirem as regras tendo por base tarefas lúdicas. Exemplo disso, o artigo de Loureiro (2012), “Era uma vez... o verbo: abordagem do verbo no 1.º ano”, onde a autora apresenta as estratégias que pôs em prática na sua turma do 1.º ano para abordar o verbo. A autora utilizou bastante o ludismo com os seus alunos, sendo esta uma simples mediadora do ensino. Concordamos com psicólogo Eduardo Sá quando refere que “A escola é um planalto de onde se descobre que brincar é aprender (...) e que quem não brinca, decora e repete, mas não corrige: reprova.” (Sá, 2010, p. 125).

No seu percurso académico, na unidade curricular *Língua Portuguesa II*, foi dado a conhecer a história *Emília no país da gramática* de Monteiro Lobato (s/d) [1934]. Trata-se de um conto que mostra que se pode abordar a gramática de forma criativa, em que as personagens são as classes de palavras. Outro bom exemplo para trabalhar a competência gramatical é o texto dramático de Júlia Nery *Na casa da língua moram palavras* (1993, p. 10), onde a autora afirma na sua introdução que esta obra “visa trabalhar de forma criativa e dinâmica a aprendizagem da gramática explícita, de maneira a permitir ao aluno descobrir e aplicar regras gramaticas (...)”.

Os docentes terão que considerar que os conceitos de conhecimento explícito da língua e gramática têm significados distintos, ou seja, o primeiro conceito designa

“(...) o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (Duarte, 2008, p. 17) e o segundo designa “tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o seu uso oral e escrito desse conhecimento” (Duarte, 2008, p. 17).

O receio de errar também esteve presente ao longo destas duas práticas educativas, mas ao longo das aulas, a estagiária percebeu que os erros eram uma ponte para o seu crescimento e aprendizagem e que este trajeto passava por ultrapassar e corrigir as eventuais falhas.

Finda a prática educativa, a estagiária, apesar de algumas dificuldades encontradas, sente-se satisfeita com os resultados obtidos e está ciente de que terá mais desafios e aprendizagens a fazer no futuro.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Adão, Á., Silva, C. & Pintassilgo, J. (2012). O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal. In *Encontros de educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Albuquerque, A. (2001). Da literacia à ousadia: desafio na viragem do milénio. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (2005). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Porto: Universidade Católica Editora.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Ball, D., Thames, M. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal of teacher education*, 59 (5), (pp. 389-407). In <https://www.math.ksu.edu/~bennett/onlinehw/qcenter/ballmkt.pdf> (acedido em 01/10/2018).
- Beauchamp, G. (2012). *ICT in the primary school: from pedagogy to practice*. Harlow: Pearson.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares de Matemática – ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática – ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.



- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J. & Rebelo, H. (2013). *Metas curriculares – ensino básico – Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga. In <http://www.biblioteca.uma.es/bldoc/tesisuma/17676770.pdf> (acedido em 01/10/2018).
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português – ensino básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação. DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. In *Ciência & educação*, Vol. 10 (3), (pp. 363-381). Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldas, I. & Pestana, I. (2011). *Projetos desafios – Ciências da Natureza 6º Ano*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida’*. (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação. In *Colóquio educação e sociedade*. (pp. 33-55). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R. V. (2000) De quem é esta gramática?: acerca do conhecimento gramatical escolar. In Reis, C., Lopes, A., Bernardes, J., Mello, C., Arnaut, A., Lopes I. &

- Azevedo, M., *Didática da língua e da literatura. V Congresso internacional de didática da língua e da literatura.* (pp. 141-151). Coimbra: Almedina.
- Chaffer, J. & Taylor, L. (1984). *A História e o professor de História.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Conceição, C. & Sousa, O. (2012). *Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências.* In *Revista lusófona de educação*, N.º 20 (pp. 81-98).
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação dos programas de Português do ensino básico – Conhecimento Explícito da Língua.* Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Curry, M., Mitchelmore, M. & Outhred, L. (2006) Development of children's understanding of length, area and volume measurement principles. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds.). *Proceedings 30th conference of the international group for the psychology of mathematics education*, Vol. 2, (pp. 377-384). Prague: PME.
- Cury, A. J. (2009). *Pais brilhantes, professores fascinantes.* Lisboa: Pergaminho.
- Delgado-Martins, M. R. & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In Sequeira (ed.). *Linguagem e desenvolvimento.* (pp. 9-16). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Departamento de Educação Básica (DEB) (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.* Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1989). *Como preparar uma aula de História.* Rio Tinto: Edições ASA.
- Félix, N. (1998). *A História na educação básica.* Lisboa: Ministério da Educação.

- Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fidalgo, J. (1999). *25 de abril, antes e depois*. Porto: Público.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Letra, C. & Borges, M. (2013). *Português Gailivro 3.º ano*. Alfragide: Gailivro.
- Lobato, M. (s/d) [1934]. *Emília no país da gramática*. São Paulo: Círculo do Livro.
- In  
[http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/estorias\\_miniweb/lobato/emilia\\_no\\_pais\\_da\\_gramatica.pdf](http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/estorias_miniweb/lobato/emilia_no_pais_da_gramatica.pdf). (acedido em 01/10/2018).
- Loureiro, M. J. (2012). Era uma vez... o verbo: abordagem do verbo no 1.º ano. *Exedra*. (dez. 2012). (pp. 190-196). In  
<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/15-numero-tematico-2012.pdf> (acedido em 01/10/2018).
- Marcelo, C. (2008). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de ciências da educação*. (jan/abr 2009). (pp. 7-22). In  
[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf) (acedido em 01/10/2018).
- Marques, E. (2009). Aprender a aprender: um percurso de construção dos saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal. In *Revista*, N.º 33 (pp. 41-50). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Marques, M. (2004). *Formação contínua de professores de ciências: um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Marques, M. L. (1998). *Disciplina/indisciplina escolar: delimitação do problema e algumas estratégias de prevenção e intervenção*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

- Marques, R. (1983). *Mudar a escola: novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, T. M. F. (2010). Leitura expressiva – práticas sociais e usos escolares. *CIPLOM – Congresso internacional de professores de línguas oficiais do MERCOSUL e I Encontro internacional de associações de professores de línguas oficiais do MERCOSUL línguas, sistemas escolares e integração regional*. (out. 2010). (pp. 1088-1096).
- In <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/tania-marques1.pdf> (acedido em 24/10/2018).
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Viera, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Explorando: educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Viera, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Sá, P. (2012). *Explorando...: a complexidade do corpo humano: guião didático para professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Martins, M., Loura, L. & Mendes, F. (2007). *Análise de dados: textos de apoio para professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. & Ponte, J. P. (2011). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. In [area.dgidec.min-edu.pt/materiais\\_npmeb/matematicaOTD\\_Final.pdf](http://area.dgidec.min-edu.pt/materiais_npmeb/matematicaOTD_Final.pdf) (acedido em 15/10/2018).
- Matos, J. M. & Gordo, F. (1993). Visualização espacial: algumas atividades. In *Educação e matemática*. N.º 26, (pp. 13-17). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Mattoso, J. (1993). *História de Portugal, Vol. 8 – Portugal em transe (1974-1985)*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Medina, J. (1990). *História contemporânea de Portugal – Portugal de abril: do 15 e abril aos nossos dias*. Lisboa: Multilar, D.L.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza – plano de organização do ensino-aprendizagem, Volume II*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de organização do ensino-aprendizagem – 2.º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Ministério da Educação (2001). *Organização curricular e programas ensino básico: ensino básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Mintzes, J. J., Wandersee, James. H. & Novak, J. D. (2000). *Ensinando ciência para a compreensão: uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano.
- Molina, M. J. (2013). *Socorro, sou professor!*. Madrid: Bookout.
- Mónica, M. F. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morais, F. & Medeiros T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nery, J. (1993). *Na casa da língua moram as palavras*. Porto: Edições ASA.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender: elementos de psicodidática geral*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2008). Regresso dos professores. In *Presidência portuguesa do conselho da União Europeia. Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida’*.

- (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Osório, A. J. & Puga, M. (2007). *As tecnologias de informação e comunicação na escola*. Braga: Universidade do Minho.
- Parker T. H. & Baldrige S. (2008). *Elementary geometry for teachers*. Okemos: Sefton-Ash Publishing.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. P. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. In *Educação e matemática*. N.º 31 (pp. 9-20). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In *GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Proença, M. C. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, R., Vasconcelos e Sousa, B. & Monteiro, N. (2010). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rees, D. G. (1995). *Essential statistics*. London: Chapman & Hall.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A., Nunes, J. P., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas curriculares – 2.º Ciclo do ensino básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, M. C. & Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e indisciplina: um estudo baseado na perspetiva de professores estagiários. In *EDUSER: revista de educação*, Vol. 2 (1). (pp. 81-10). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roblyer, M. D. & Doering, A. H. (2010). *Integrating educational technology into teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Roldão, M. C. (1987b). *Gostar de História, um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*. (jan./abr. 2007). Vol. 12. N.º 34. (pp. 94-103). In <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> (acedido em 01/10/2018)
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, E. (2010). *Crianças para sempre*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Santos, E. & Almeida, P. (2013). *Projetos desafios – Matemática 5.º ano*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Santos, M.C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Saxe, G. B., Shaughnessy, M. M., Gearhart, M. & Haldar, L. C. (2013). Coordinating numeric and linear units: elementary students' strategies for locating whole

numbers on the number line. *Mathematical thinking and learning*, N.º 15 (4), (pp. 235-258).

Serrão, J. (1985). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Figueirinhas.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2001). *Guião de implementação dos programas de Português do ensino básico – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2001). *Guião de implementação dos programas de Português do ensino básico – Oral*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, M. P. & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. In *Revista portuguesa de educação*, Vol. 19 (1) (pp. 5-41). Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Skovmose, O. (2001). *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas, SP: Papirus.

Sousa, A., Pato, A. & Canavilhas, C. (1993). *Novas estratégias. Novos recursos no ensino da História*. Rio Tinto: Edições ASA.

Stein, M. H. & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para reflexão. In *Educação matemática*, (nov/dez), (pp. 22-28). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Trepat, C. & Rivero, M. P. (2010). *Didáctica de la historia y multimédia expositiva*. Barcelona: Editorial Graó.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.

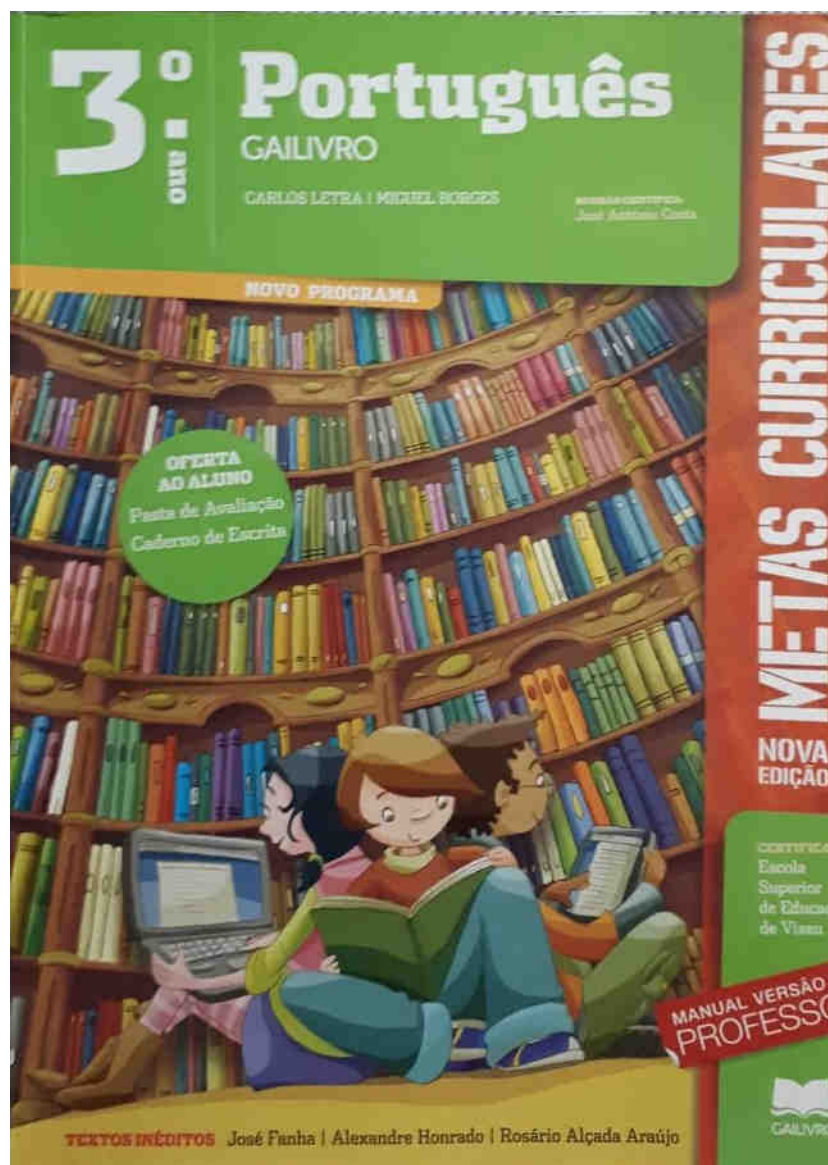


- Variz, C., Dias, L. S. & Romão, S. (2013). *Projetos desafios – Português 5.º ano*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vaz, J. L. (1999). *Indisciplina na sala de aula: enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Xavier, L. G. (2011). Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de Português do ensino básico. *Interfaces*. (dez 2011). Vol. 2, N.º 22 (pp. 31-42).  
*In*  
[http://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/viewArticle/1435](http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewArticle/1435) (acedido em 01/10/2018).
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra*. (dez. 2012). (pp. 468-478) *In* <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2012/07/37-numero-tematico-2012-v2.pdf> (acedido em 01/10/2018).
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra*. (jul. 2013). (pp. 138-148). *In* <https://www.yumpu.com/pt/document/view/39605410/ensinar-e-aprendergramatica-algumas-abordagens-exedra> (acedido em 01/10/2018).

## **ANEXOS**



**Anexo 1 – Manual do 3.º ano**





**Anexo 2 – Manual do 5.º ano**





## Anexo 3 – Índice do manual do 3.º ano (Letra &amp; Borges, 2013)

	Domínios	Conteúdos	Objetivos das Metas Curriculares de Português
1 MÓDULO SETEMBRO	<b>Oralidade</b>	Informação essencial	03.1 Escutar para aprender e construir conhecimentos.
	<b>Leitura e Escrita</b>	Texto narrativo	LE3.5 Ler em voz alta palavras e textos. LE3.8 Organizar os conhecimentos do texto. LE3.11 Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos. LE3.12 Desenvolver o conhecimento da ortografia.
		Pesquisa e organização da informação	LE3.14 Planificar a escrita de textos.
		Flexão nominal	LE3.16 Escrever textos narrativos.
		Processo de escrita – texto narrativo	LE3.20 Rever textos escritos.
OUTUBRO	<b>Educação Literária</b>	Leitura orientada «Romance de Pedro e Inês»	EL3.21 Ler e ouvir ler textos literários.
	<b>Gramática</b>	Texto oral e texto escrito	EL3.22 Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
		Poesia	EL3.25 Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.
NOVEMBRO	<b>Gramática</b>	Nomes e adjetivos	G3.27 Conhecer propriedades das palavras.
		Sinónimos e antónimos	G3.29 Compreender formas de organização do léxico.

Descritores de desempenho das Metas Curriculares de Português	
03.1.2	Identificar informação essencial.
LE3.5.3	Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
LE3.8.1	Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, de cerca de 300 palavras.
LE3.11.2	Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo.
LE3.12.2	Escrever corretamente no plural as formas verbais, os nomes terminados em -ão e os nomes ou adjetivos terminados em consoante.
LE3.14.1	Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.
LE3.16.1	Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como.
LE3.20.1	Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.
EL3.21.1	Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
EL3.21.3	Ler em voz alta, após preparação da leitura.
EL3.22.9	Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.
EL3.25.4	Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.
G3.27.1	Identificar nomes e adjetivos.
G3.29.1	Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.
03.1.2	Identificar informação essencial.
03.2.2	Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.
03.3.2	Contar e descrever.
03.3.4	Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.





## Anexo 4 – Índice do manual do 5.º ano (Variz, Dias &amp; Romão, 2013)

UNIDADE	TIPO DE TEXTO	TÍTULO/AUTOR	Pág.	FICHAS INFORMATIVAS	Pág.
<b>1</b> <b>O nosso patrimônio</b>	Tradicional	Adivinhas e provérbios	30	1. O ditongo	74
				2. A divisão silábica	75
				3. A acentuação	76
				4. A pontuação	79
				5. Da frase ao texto	81
				6. A frase: tipos e polaridade	82
				7. A frase: constituintes	83
	Trava-linguas	«Destrava-linguas», Luísa Ducia Soares	33	8. As funções sintáticas: sujeito e predicado	84
				9. O nome — classe aberta	86
				10. O determinante — classe fechada	90
				11. O pronome — classe fechada	92
				12. O adjetivo — classe aberta	94
				13. O quantificador — classe fechada	96
	Lengalengas	«As chaves da cidade de Roma», Alice Vieira	35		
	Quadras populares	«Arre burrinho», Alice Vieira	37		
	Fábulas	«O Rato da Cidade e o Rato do Campo», Maria Alberta Menêres	40		
		«O Burro carregado de Sal», Esopo	43		
	Lendas	«A lenda dos nove irmãos — uma lenda dos Açores», Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	46		
	Conto maravilhoso	«O Patinho Feio», Hans Christian Andersen	49		



**Anexo 5 – Alimentos levados para a aula de CN (com e sem bolor)**

**Broa**



**Laranja**



**Morango**





**Anexo 6 – Utilização de esterilizador de biberões (registo fotográfico após aula)**



**Colocação do material a esterilizar**



**Início da esterilização**



**Durante a esterilização**



**Finalização da esterilização**



## Anexo 7 – Notícia

### **Vírus da poliomielite já ameaça Europa**

PÚBLICO - 05/05/2014

**Organização Mundial de Saúde considera que propagação do “vírus da paralisia infantil” já se tornou num risco de saúde pública.**

Preocupada com o aumento dos contágios de poliomielite nos últimos seis meses, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou esta segunda-feira o estado de emergência mundial, pedindo aos diferentes países uma "ação coordenada" no combate à disseminação do vírus.

A deteção de vários casos da doença em mais de uma dezena de países levou a OMS a considerar que estes contágios podem representar uma ameaça à escala mundial, conforme sublinhou o diretor-geral adjunto da organização, Bruce Aylward, a propósito de uma decisão que foi tomada após várias reuniões do Comité de Emergência da OMS. “Uma resposta coordenada é essencial para parar a transmissão internacional do vírus”, enfatiza aquela organização, que procura, assim, fazer frente aos meses de maior transmissão do vírus, Maio e Junho.

Causada por um vírus de fácil propagação, a poliomielite é uma doença do sistema nervoso que pode provocar paralisia permanente ou mesmo a morte, nos casos em que os músculos envolvidos no processo respiratório são também afetados.

No final do ano passado, a OMS já tinha confirmado a existência de 223 casos de poliomielite. Cerca de 60% destes casos é resultado de uma propagação internacional, para a qual contribuíram em muito os viajantes adultos, nomeadamente porque a transmissão ocorre rapidamente por via das más condições de higiene, nomeadamente através da ingestão de líquidos ou de comidas contaminadas com fezes. Então, dois especialistas alemães em doenças infecciosas alertavam, num artigo publicado na revista médica The Lancet, para o risco de o vírus da paralisia infantil voltar a fazer vítimas, nomeadamente na Europa, que acolhe um grande número de refugiados sírios.

Por isso é que, no final de Janeiro passado, a Direcção-Geral da Saúde determinou que todos os grupos de imigrantes, refugiados ou asilados que chegassem a Portugal oriundos de países de risco em relação à poliomielite fossem imediatamente imunizados com uma dose suplementar da vacina contra a doença que ataca sobretudo as crianças. Em Portugal, o plano nacional de vacinação prevê quatro doses da vacina contra a poliomielite, respetivamente aos dois, quatro e seis meses de idade e uma última aos cinco/seis anos.

Os especialistas alemães consideram, porém, que vacinar apenas os refugiados, conforme recomendado pelo Centro Europeu de Prevenção e Controlo de Doenças, é insuficiente. As preocupações quanto aos riscos crescentes de um regresso da poliomielite são tanto mais agudas quanto se sabe que países como a Bósnia, a Ucrânia e a Áustria têm uma taxa de cobertura muito fraca em termos de vacinação contra aquela doença.

Às notícias do surto de poliomielite na Síria, onde a guerra civil agravou os problemas sociais com a consequente descida das coberturas das vacinas, seguiram-se outras dando conta da transmissão daquele vírus selvagem em Israel e na Palestina, enquanto o Afeganistão, a Nigéria e o Paquistão continuavam identificados como países com



poliomielite endémica. Só este ano, precisa a OMS, o vírus propagou-se de três para dez países: do Paquistão para o Afeganistão, da Síria para o Iraque e dos Camarões para a Guiné Equatorial.

([http://www.publico.pt/mundo/noticia/virus-da-poliomielite-ja-ameaca-europa-1634709?utm\\_source=feedburner&utm\\_medium=feed&utm\\_campaign=Feed%3A+PublicoRSS+\(Publico.pt\)](http://www.publico.pt/mundo/noticia/virus-da-poliomielite-ja-ameaca-europa-1634709?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+PublicoRSS+(Publico.pt)))

**Anexo 8 – Tabelas usadas na aula 1 de Matemática**

<b>Disciplina favorita</b>	<b>Contagem</b>	<b>Frequência absoluta</b>
Matemática		
Português		
Inglês		
Espanhol		
Ciências da Natureza		
História e Geografia de Portugal		

<b>Número de irmãos</b>	<b>Contagem</b>	<b>Frequência absoluta</b>
0		
1		
2		
3		
(...)		



## Anexo 9 – Aula de escrita criativa

Nome   _____ Nº   _____	Ano Letivo <b>2013/2014</b>
Ano/Turma   5º A	Data   _____
31/03/2014	2.º Período

### BANDA DESENHADA – MAFALDA

QUINTO



Nas tiras que se seguem, existem alguns balões de algumas vinhetas por preencher. Deste modo, escreve as falas que faltam. Podes utilizar onomatopeias, interjeições ou desenhar metáforas visuais.

A tua imaginação não tem limites!

